

Enrico Ferretti

Educazione in gioco

Giochi tradizionali,
sport e valori educativi
alla luce di una nuova scienza:
la prasseologia motoria



Casagrande

Ricerca e formazione

Enrico Ferretti

Educazione in gioco

Giochi tradizionali,
sport e valori educativi
alla luce di una nuova scienza:
la prasseologia motoria



Edizioni Casagrande

A Lisa, Mattia e Tiziana

Opera pubblicata con il contributo del
Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica
nell'ambito del progetto pilota OAPEN-CH
e del Cantone Ticino derivante dall'Aiuto federale
per la salvaguardia e promozione della lingua
e cultura italiana. Si ringrazia inoltre per il
sostegno Ilvo Bracelli di AXA Winterthur Locarno.



This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 which
means that the text may be used for non-commercial
purposes, provided credit is given to the author.
For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Enrico Ferretti
2016, Edizioni Casagrande s.a., Bellinzona
www.edizionicasagrande.com

ISBN (cartaceo) 978-88-7713-753-1
ISBN (PDF) 978-88-7713-759-3
ISBN (EPUB) 978-88-7713-762-3

Indice

Introduzione	15
--------------	----

PRIMA PARTE

Gioco e identità culturale

Dimensione ludica nel tempo	21
1. Il gioco in Occidente	22
2. Il gioco nuoce alla salute	23
3. Illuminismo e interesse pedagogico	23
4. Ottocento, folklore e patriottismo	24
5. Il XX secolo e lo studio scientifico multidisciplinare	25
6. Il XXI secolo può studiare il gioco dal suo interno	26
Gioco, tradizione e identità culturale	28
1. Contratto ludico e carta d'identità del gioco	30
2. Situazioni ludo-cognitive e ludo-motorie	32
3. Otto categorie di giochi motori	34
4. Giochi e attività ludiche informali	37
5. Il corpus di giochi preso in esame	39
6. Griglia d'osservazione prasseo-sociologica	44
Giochi ticinesi	46
1. Prevalenza della sociomotricità	49
2. Età e genere dei giocatori	52
3. Particolarità delle situazioni ludo-motorie	54
4. Strutture e legami sociali	56
5. Cambiamenti di ruolo	58
6. Giochi e competizione	60
7. Spazi e terreni di gioco	64
8. Oggetti e materiali	66

Giochi del Mendrisiotto	69
Giochi locali o transculturali?	72
1. Il Ticino comparato al suo distretto più a sud	73
2. Affinità e discordanze negli ambiti d'azione	75
3. Giochi a carattere misto	77
4. Preponderanza di giochi fisici e codificati	80
5. Strutture orientate verso la solidarietà	83
6. Ruoli stabili e instabili	84
7. Competizioni con vittoria e senza vittoria	86
8. La posta materiale in gioco	87
9. Eco-giochi realizzati all'aperto	89
10. Un crocevia di transiti	92
11. L'impronta ticinese	97
Giochi «ticinesi» sotto la lente	99
1. Gli universali ludo-motori	102
2. Otto situazioni sociomotorie	104
2.1 Reti di interazione e struttura sociale	106
2.2 Interazioni di realizzazione	110
2.3 Sistema dei punteggi	111
2.4 Rete dei cambiamenti di ruolo	112
2.5 Rete dei cambiamenti di sottoruolo	116
3. La comunicazione corporea	120
3.1 Gesti, posture e atteggiamenti mimici	123
3.2 La metacomunicazione	124
Giochi del passato e giochi del futuro	127

SECONDA PARTE

Gioco, benessere e affettività

Gioco e percezioni emotive	131
1. Educazione alla salute e al benessere	133
2. Piacere e attività fisica	134
3. Gioco ed educazione emotiva	136
4. Classificazione delle emozioni	137
5. Competizione ed emozioni	138
6. Differenze di genere ed emozioni	139
7. Ambiti d'azione ed emozioni	140
Strutture di cooperazione-opposizione e affettività	141
1. Obiettivi	141

2.	Metodologia	143
3.	Lavoro sul campo	143
4.	Strumenti d'indagine	144
4.1	Scala delle emozioni positive, negative e ambigue (questionario GES)	144
4.2	Profilo degli stati dell'umore (questionario POMS)	146
4.3	Interpretazione dei fattori	147
4.4	La formazione all'utilizzo dei questionari	147
4.5	Inserimento e trattamento dei dati quantitativi e qualitativi	148
4.6	Definizione delle unità di analisi dei dati qualitativi	148
4.7	Commenti collegati con la logica interna	149
4.8	Commenti collegati con la logica esterna	150
5.	Sessioni di gioco	152
6.	Risultati e interpretazioni	157
6.1	Tre principali tipologie di significatività	157
6.2	I giochi attivano differenti intensità emotive	157
6.3	Emozioni positive	158
6.4	Emozioni negative	159
6.5	Emozioni ambigue	160
6.6	Incidenza delle singole emozioni	161
6.7	Stati dell'umore	164
6.8	Allegria, felicità e rabbia: analisi qualitativa	169
7.	Un'avventura socio-emotiva positiva	174
Ambiti d'azione motoria e incidenza sulle emozioni		176
1.	Obiettivi	176
1.1	Lavoro sul campo	177
2.	Protocollo sperimentale	177
2.1	Inserimento e trattamento dei dati quantitativi e qualitativi	178
3.	Sessioni di gioco	179
4.	Risultati e interpretazioni	184
4.1	Le tre tipologie di emozione	185
4.2	Conclusione del gioco e genere	186
4.3	Ambiti d'azione e intensità emotiva	187
4.4	Ambiti d'azione, conclusione del gioco e genere	189
5.	Le emozioni nell'analisi del contenuto	191
5.1	Logica interna e logica esterna	191
5.2	Logica interna temporale	192
5.3	Logica interna temporale e ambiti d'azione	202
Confronto tra le due fasi dello studio		204
1.	Analisi quantitativa	204

2. Analisi qualitativa	206
3. Implicazioni pedagogiche	207

TERZA PARTE

Gioco, sport e valori educativi

Prasseologia e pedagogia	213
L'agire e l'Educazione attiva	215
1. Libertà e normatività	218
2. Educazione attiva ed educazione corporea	220
3. Educazione attiva e ricerca-azione	221
4. Educazione fisica e tecniche corporee	223
5. Disciplina universitaria senza una vera identità	224
6. Un nuovo territorio per colmare un vuoto scientifico	227
7. Psicomotricità e corporeità	229
8. Un concetto sistemico a disposizione dell'educatore	230
Sport e valori	233
1. Evento di importanza mondiale	234
2. Situazione motoria competitiva	234
3. Pratica sociale recente	237
4. Capacità di adattamento a tutti i regimi politici	239
5. Fonte di valori discutibile	241
6. Sport, combattività e aggressività	243
6.1 Le condotte aggressive vanno allenate	245
6.2 L'effetto catartico	248
7. Logica esterna e influenza sulle condotte motorie	249
8. Educare allo spettacolo sportivo	252
8.1 Leggere la motricità attraverso un sistema di segni	253
9. Chiediamo allo sport solo ciò che ci può offrire	256
Gioco, apprendimento e didattica	259
1. Gioco e transfert di apprendimento	261
2. Sintonia con i valori ricercati	266
3. Paradosso educativo	267
Conclusione	273
Bibliografia	277
Principali referenze elettroniche	286
Ringraziamenti	287

Educazione in gioco

Introduzione

Questo libro parla di gioco e di giocatori, analizza la motricità e le emozioni, interroga l'educazione e la cultura e confronta tradizione ludica e istituzione sportiva. Il gioco è attualmente riconosciuto come elemento necessario, spontaneo e formativo, ma non tutte le attività ludiche trasferiscono magicamente e unilateralmente i loro influssi educativi sui soggetti che li praticano. È pertanto necessario aprire piste di riflessione indirizzate a tutti coloro che lavorano con bambini e giovani sia a livello istituzionale sia in situazioni e contesti informali.

Le problematiche vengono messe a fuoco grazie alla lente della prasseologia motoria – o scienza dell'azione motoria – un nuovo campo scientifico che si propone di offrire piste di ricerca originali. Rispondendo concretamente mediante l'applicazione pratica a bisogni della scuola e della società, viene prodotto un sapere ignorato dalle altre scienze, i cui interessi specifici non sono relativi alla motricità e alle pratiche fisiche e sportive. La stretta interrelazione tra le condotte motorie dei giocatori e le situazioni ludiche consente di mettere in nuova luce ciò che succede nel corso di un gioco: vengono così esplorati in profondità i rapporti tra soggetto e contesto, tra attore e sistema ludico, tra ambiente umano e ambiente fisico. La prasseologia motoria studia l'immensa varietà delle attività fisiche o sportive, siano esse di alta competizione o di puro divertimento, educative o terapeutiche: qui la si considera soprattutto dalla prospettiva educativa.

Nella prima parte si studiano i giochi tradizionali partendo da una zona geografica concreta, la Svizzera italiana. Una realtà culturale e un contesto sociale che chi scrive conosce bene, in quanto è stato formatore degli insegnanti nell'ambito dell'educazione fisica e del teatro, per più di un quarto di secolo. Si sono identificati dei documenti che contemplano giochi rappresentativi della prima metà del XX secolo, raccolti sia sull'intero territorio ticinese sia nella sua regione più meridionale, il Mendrisiotto.

Ecco alcune questioni su cui ci si è interrogati mediante un'analisi comparativa approfondita che permette di identificare i tratti distintivi della logica interna di ogni gioco. *Attraverso l'esame delle situazioni ludiche si possono individuare delle peculiarità tali da poter illustrare l'originalità e l'identità culturale del territorio preso in esame? Quali sono in questa regione i modi caratteristici di affrontarsi, di competere, di aiutarsi oppure di interagire con la natura e con gli oggetti? Sarà maggiormente valorizzata la pratica collettiva o quella individuale? Quale rapporto vi sarà tra giochi a dominante cognitiva e motoria oppure tra giochi maschili e femminili? Si tratta soltanto di rigide testimonianze ludiche del passato o è possibile accordare loro un ruolo nella società contemporanea?*

La seconda parte consente di identificare lo stretto collegamento tra la concettualizzazione e i dati concreti raccolti sul terreno. Qui si rende conto di una ricerca a carattere sia quantitativo sia qualitativo condotta in Ticino con allievi adolescenti. In un contesto scolastico si è studiata la relazione tra i giochi e la dimensione soggettiva delle condotte motorie. Si è analizzata la relazione tra differenti ambiti d'azione motoria, la logica interna dei giochi e le emozioni dichiarate dai partecipanti, muovendosi nell'ambito dell'educazione alla salute e al benessere, intesi ai sensi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. *Le variabili predittive scelte in funzione della logica interna delle situazioni ludiche consentiranno di constatare delle influenze sulle emozioni dichiarate dagli adolescenti? Le situazioni proposte si riveleranno propizie per generare emozioni positive e benessere o saranno al contrario fonte di stati d'animo negativi e di malessere? Le differenti famiglie d'attività, con i loro tratti caratteristici di logica interna, avranno influssi analoghi sui soggetti coinvolti? Maschi e femmine risponderanno allo stesso modo o si distingueranno significativamente? L'analisi dei commenti qualitativi attribuiti alle emozioni consentirà infine di capire se vi sono risposte emotive univoche o, al contrario, se ogni partecipante assegnerà al gioco significati personali distinti?*

L'educazione contemporanea deve formalizzare le proprie ipotesi e una prospettiva scientifica appare oggi indispensabile per evitare di lasciare alle mode, all'abitudine o alla casualità la responsabilità dell'influsso esercitato sui giovani. Occupandosi dell'insieme delle pratiche corporee, l'educazione fisica può giocare un ruolo di primo piano nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza e nella parte conclusiva ci si interroga sul contesto istituzionale, sulle scelte pedagogiche e didattiche, e sui valori educativi e morali che ci si attende vengano trasferiti dalle situazioni motorie alla personalità di bambini e adolescenti. *A quali modelli di conoscenze scientifiche attinge l'educazione fisica e qual è la sua identità nell'ambito universitario? Quale rapporto intercorre tra educazione fisica e sport? In ambito educativo lo*

sport deve essere la pratica sociale di riferimento più importante per bambini e ragazzi? Quali responsabilità ha lo sport in riferimento ai numerosi disvalori che gli vengono associati? Qual è il ruolo della competizione oggi presente in quasi tutti i settori della scuola e della società? Si potrà infine identificare una categoria di giochi che mostra l'interesse educativo della competizione senza vincitori?

Il presente lavoro si propone di introdurre ai concetti fondamentali di una giovane scienza che ha già dato numerose prove di legittimità e fecondità. I lavori di ricerca sviluppati in ambito prasseologico aiuteranno il lettore a trovare delle risposte ai quesiti posti in queste righe introduttive.

PRIMA PARTE

Gioco e identità culturale

Dimensione ludica nel tempo

I giochi sono un fenomeno sociale complesso, in quanto espressione di un modo di vivere e di agire, di entrare in contatto con l'ambiente e di comunicare con gli altri. Essi sono le creazioni di una cultura e il frutto di una storia. L'eredità culturale si manifesta sì nei modi di scrivere, di parlare o di costruire, ma anche nei giochi visti come una sorta di «contratto sociale» iscritto in un processo di socializzazione che sta alla base di ogni democrazia. È pertanto auspicabile indagare a fondo in merito al patrimonio fondato sull'attività ludica, che permette ancora oggi di mettere in scena la memoria dei secoli passati. I giochi tradizionali non sono stati consacrati dalle istituzioni e questo è uno dei tratti che li distingue dai giochi istituzionalizzati e dagli sport. Analizzare rigorosamente le attività ludiche del passato permette di prendere coscienza di ciò che eventualmente è andato perso, delle possibili ragioni che lo hanno fatto sparire e di confrontarle con le pratiche dei giorni nostri. Il Canton Ticino, nel cuore dell'Europa, è stato ed è un crocevia di scambi tra le genti e merita un'indagine approfondita riguardo alle pratiche ludiche e alla loro relazione con la costruzione dell'identità culturale, intesa soprattutto come iniziazione ai rituali, alle usanze e al modo di conciliare libertà individuali e regole imposte collettivamente.

Se escludiamo la grande attenzione dedicata allo sport, in Ticino non si è scritto molto sul gioco, ma l'indagine che abbiamo condotto ci ha consentito di rilevare che l'attenzione al gioco tradizionale ticinese e alla sua catalogazione non è del tutto assente. Già a fine Ottocento, infatti, è stata rivolta una certa attenzione a un fenomeno sociale che non sembra del tutto futile e privo di valori, e che attiva modalità di comunicazione originali.

Nel nostro lavoro studiamo il gioco da una prospettiva specifica, esaminandolo soprattutto per quanto attiene ai suoi meccanismi di funzionamento, analizzandone le strutture, comparandone i tratti comuni e le

reti di comunicazione, situandolo in un contesto socio-storico e etnologico. Ma nella nostra attività, mediante lo studio sul terreno, sperimentiamo pure l'influenza che il gioco ha sulle varie componenti della personalità. Le pubblicazioni che trattano questi argomenti sono poco frequenti anche in ambito accademico, mentre da altre prospettive molto si è scritto attorno ai fenomeni ludici.

1. Il gioco in Occidente

Tra le molteplici vie d'accesso per introdurre la tematica del gioco in funzione di questo studio, si è scelto di entrare succintamente in materia prendendo spunto da un testo dato alle stampe in Italia nel 2007, curato da Franco Cambi e Gianfranco Staccioli, ossia *Il gioco in Occidente. Storia, teoria e pratiche*. Il libro ha il pregio di mettere in evidenza i tratti essenziali e irrinunciabili per chi si interessa al gioco, avvalendosi del contributo di dodici autori che, partendo da approcci diversi, hanno affrontato l'argomento da un punto di vista soprattutto storico, psicologico e pedagogico. Dal testo preso in esame appare chiaro che il gioco evoca una moltitudine di concetti difficili da isolare e catalogare, in quanto l'influenza dell'attività ludica sulla cultura non è sempre stata ovvia. Benché numerosi autori abbiano dimostrato che il gioco sia un bisogno imprescindibile dell'essere umano, oltre che il motore dello sviluppo e della socializzazione, noi aggiungiamo che forse neppure oggi appare scontato associare il gioco, il divertimento e lo svago alla cultura, al sapere e alla scienza.

Il gioco in Occidente tratta della dimensione ludica nel tempo, esponendo il pensiero degli autori di riferimento considerati fondamentali da chi si occupa di gioco, alcuni dei quali ci accompagnano lungo tutto l'arco del nostro lavoro.

Cambi e Staccioli sottolineano come in differenti periodi storici il gioco sia stato da un lato integrato nei costumi e nell'identità di un popolo e pertanto valorizzato oppure allontanato e rimosso dalle sue funzioni culturali e simboliche. Per gli antichi Romani *iocus*¹ significava soprattutto scherzo, divertimento ilare o spiritosaggine, mentre *ludus*² indicava forme più complesse e più sociali. Appare però sorprendente l'accezione terminologica versatile e polisemica di *ludus*³ in epoca romana, che compren-

¹ Staccioli, G. (2007) *Modelli, norme e pratiche ludiche*. In: *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. A cura di Cambi, F., Staccioli, G. Roma. Armando. p. 145.

² *Ibidem*.

³ Frasca, R. (2007) *La dimensione ludica nella società romana antica*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. p. 13.

deva oltre ai giochi atletici e la gladiatoria, anche la danza, il teatro, il circo, gli studi scolastici e molti altri momenti conviviali.

2. Il gioco nuoce alla salute

Se le prime comunità di cristiani assimilarono le attività ludiche derivanti soprattutto dalla tradizione greca, seguì poi un sospetto verso lo svago e l'ozio e gli uomini di chiesa hanno avuto un ruolo determinante contro la diffusione dei giochi (non soltanto quelli d'azzardo). Emblematica è la testimonianza di Sant'Agostino (354–430), che considera il gioco come «imperfezione della natura umana»; nelle *Confessioni*⁴ egli rimpiange di aver ceduto da ragazzino all'estremo piacere che gli procuravano i giochi con le noci, il pallone, i giochi con i passeri ecc.; da giovane adulto si rammarica poi di aver provato intense emozioni per le gare e per il teatro. Il cristianesimo ha pertanto progressivamente messo al bando i giochi di gruppo, gli svaghi e i piaceri ludici, per favorire la completa dedizione allo studio, al lavoro e alla preghiera; particolarmente severe a questo proposito furono le Regole benedettine.

Angela Giallongo fa notare come nel XIII e XIV secolo si registrano però dei progressi riguardo all'integrazione di un certo tipo di giochi, compresi quelli collettivi e quelli dedicati all'infanzia femminile, che da questo momento non appaiono più come «elemento che confinava l'essere umano nella sua animalità, secondo la visione agostiniana»⁵, ma diventano un risorsa per «salvaguardare il corpo, la mente e i legami sociali»⁶.

3. Illuminismo e interesse pedagogico

Franco Cambi⁷ attribuisce alla modernità (XV–XIX secolo) la svolta che assegna al gioco un ruolo fondamentale, iniziando a dedicare attenzione a questo fenomeno anche da un punto di vista teorico. A partire dal XVI secolo, ma in particolare con l'illuminismo (dove la ragione viene messa in relazione ad aspetti ludici, fantasiosi ed eversivi), la vita sociale si rinnova e cresce la sensibilità verso l'infanzia. Viene così ridefinita anche

⁴ Sant'Agostino (2011) *Le confessioni*. Varese. Crescere. pp. 14-24.

⁵ Giallongo, A. (2007) *Tra Medioevo e Rinascimento: storia sociale del gioco*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. p. 44.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cambi, F. (2007) *Il gioco nella Modernità: le prassi e le teorie*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. pp. 50-52.

la pratica del gioco e, soprattutto nelle feste dedicate alle classi sociali elevate, vengono diseginate nuove modalità di incontro attraverso canti, balli e giochi collettivi. Anche i giocattoli per bambini diventano in questa fase storica centrali nella vita familiare, e già a partire dal Settecento nasce l'industria artigianale.

A segnare profondamente il rapporto tra gioco ed educazione fu Jean Jacques Rousseau (1712–1778) che tratteggiò le basi per un insegnamento pedagogico atto a valorizzare il carattere formativo del gioco, attraverso le più naturali modalità di «scoperta e di relazione con il mondo»⁸. Nel Settecento, un ulteriore impulso a sostegno dell'attività ludica come principio motore della formazione umana proviene da Friedrich Schiller (1759–1805), la cui opera *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* appare come il «manifesto di riscatto e di potenziamento del gioco»⁹.

4. Ottocento, folklore e patriottismo

Nel corso dell'Ottocento le cerimonie festive e ludiche negli agglomerati urbani vengono politicizzate; si tratta di una simbologia laica che fa leva sullo spirito di cittadinanza e sul patriottismo del popolo; i tiratori, le corali, i ginnasti partecipano a numerosi rituali con gare, cortei e spettacoli. Anche nella Confederazione Svizzera le società di tiro e di ginnastica hanno avuto un ruolo decisivo per quanto attiene ai valori connessi con il patriottismo; a questo riguardo segnaliamo l'approfondito studio di Jean-Claude Bussard (2007) in *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800–1930)*¹⁰.

Saranno soprattutto le campagne e le realtà popolari a mantenere in vita i modi «pre-moderni di giocare»¹¹ attraverso le feste e le cerimonie religiose e agricole. Silvia Lelli¹² ci ricorda che lo studio del gioco come elemento della cultura popolare inizia con gli studi folklorici nell'Ottocento, dapprima in Germania e poi in Inghilterra. Qui il folklore è inteso come «sapere e conoscenza del popolo»; con questo tipo di studio si inizia a riconoscere il valore storico delle attività praticate dai «ceti popolari», che forse più delle élite tendono a conservare usi e costumi antichi. Viene

⁸ Vanni, L. (2007) *La borghesia e i suoi giochi*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. p. 70.

⁹ Ivi, p. 58.

¹⁰ Bussard, J.-C. (2007) *L'éducation physique Suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris. Édition L'Harmattan. pp. 61-80.

¹¹ Cambi, F. (2007) cit. p. 53.

¹² Lelli, S. (2007) *Il gioco nella cultura popolare: dal folklore alla costruzione sociale*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. p. 83.

dunque dato avvio a una minuziosa opera di catalogazione e classificazione delle pratiche ludiche di adulti e bambini in funzione delle aree geografiche; si tratta di un'operazione di grande importanza per tutelare la memoria di una cultura popolare non materiale che può ancora oggi essere analizzata approfonditamente. Uno dei primi e maggiori esponenti degli studi folklorici italiani fu Giuseppe Pitrè (1841–1916), fondatore del museo etnografico di Palermo, con il quale – come vedremo – collaborò anche lo studioso delle tradizioni popolari ticinesi Vittore Pellandini (1838–1935).

L'Ottocento si appropria del gioco anche da un punto di vista pedagogico considerandolo l'impegno principale dell'infanzia come pure importante dispositivo formativo: «Da attività tollerata in quanto espressione della maturità di un essere non ancora adulto, il gioco diveniva, sul piano pedagogico, risorsa da valorizzare, sulla quale investire, anche materialmente, con l'acquisto di giochi “intelligenti” [...]»¹³.

5. Il XX secolo e lo studio scientifico multidisciplinare

Sarà però soltanto nella prima metà del Novecento, con i lavori di Johan Huizinga (1872–1945), che viene identificata un'interdipendenza stretta tra cultura e gioco. Dopo i lavori di questo autore, uno dei più eminenti studiosi di gioco, «l'homo ludens» non è più stato escluso dallo studio del passato e ha assunto un ruolo determinante quale strumento di interpretazione del processo di civilizzazione, a partire dalla tradizione medievale e rinascimentale fino all'«età contemporanea». Per lo storico olandese, il gioco non è soltanto un sottoinsieme della cultura, ma ne è all'origine. La cultura nasce in forma ludica e suscita rapporti e configurazioni sociali che ne rappresentano il concetto essenziale.

L'importanza dello studio dei comportamenti umani di fronte alle occupazioni gradevoli è stata invece messa in luce dal sociologo tedesco Norbert Elias (1897–1990) che, mediante un approccio umanista, ha offerto alla dimensione ludica un diritto di cittadinanza non subordinata alla superiorità intellettuale del dovere rispetto al piacere. La civiltà del lavoro e la civiltà dello svago figurano pertanto come due concetti che sono parte integrante della vita quotidiana; per Elias il gioco e la cultura del «loisir»¹⁴ non sono dunque sterili rispetto al lavoro o alla scienza, che capitalizzano i loro profitti.

¹³ Vanni, L. (2007) cit. p. 70.

¹⁴ Giallongo, A. (2007) cit. p. 25.

Tra i numerosissimi studiosi che hanno dedicato attenzione al gioco come fonte principale dello sviluppo infantile nel corso del XX secolo, va senz'altro ricordato Jean Piaget (1896–1980). Gli studi del ricercatore ginevrino risultano per noi determinanti soprattutto riguardo alla modalità con cui il bambino si appropria delle regole del gioco. Piaget non si è invece affatto interessato delle strutture ludiche. Ma anche Lev Vigotsky (1896–1934) e Jerome Bruner (1915–2016) si inseriscono in una linea «piagetiana» che fa interagire in modo marcato il gioco con i processi cognitivi. Donald Winnicott (1896–1971) centra invece la sua attenzione principalmente sull'affettività e la creatività, mentre sul fronte della sociologia va citato Roger Caillois (1913–1978) che riprende sostanzialmente le tesi fondamentali di Joahn Huizinga. La parte innovativa del suo approccio è soprattutto legata alla classificazione del gioco in quattro categorie¹⁵: la competizione o il combattimento (*agon*), la sorte o dimensione aleatoria (*alea*), la maschera, l'imitazione o gioco drammatico (*mimicry*), e la vertigine o la ricerca del piacere sensomotorio provocato da esercizi più o meno acrobatici (*ilinx*).

Marcel Mauss (1872–1950) ha studiato a livello socio-antropologico il rapporto tra la natura e la cultura rilevando come le modalità con cui gli esseri umani si servono del loro corpo (comprese dunque le attitudini ludiche) siano apprese e non spontanee; si tratta di un modo di agire acquisito e non naturale che differisce sensibilmente da una società all'altra, così come da una classe sociale all'altra.

Per quanto attiene alla comunicazione, Gregory Bateson (1904–1980) evidenzia il concetto di doppio legame; partendo dall'analisi del gioco degli animali, mette in luce l'entità paradossale di tale attività; l'animale che fa la lotta o morde in modo «amichevole» il suo simile non sta davvero aggredendo, ma invia dei segnali che indicano che lo sta facendo per gioco: «I messaggi scambiati all'interno della cornice comunicativa creata nel gioco non corrispondono al vero»¹⁶.

6. Il XXI secolo può studiare il gioco dal suo interno

Accanto ai più rinomati studiosi che si sono dedicati al gioco, una posizione di primo piano spetta senz'altro a Pierre Parlebas. Nel libro *Il gioco*

¹⁵ Caillois, R. (1976) *I giochi e gli uomini: la maschera e a vertigine*. Milano. Bompiani. pp. 33-45.

¹⁶ Baumgartner, E. (2007) *Infanzia e gioco*. In: *Il gioco in Occidente*. cit. pp. 195-196.

in Occidente si rende solo parzialmente omaggio al sociologo francese, inventore della prasseologia motoria, una nuova scienza che sta assumendo notorietà internazionale e che consente di andare al cuore delle problematiche ludiche. Uno degli auspici del nostro lavoro è quello di divulgare le conoscenze relative a questa disciplina innovativa, rivelatasi fondamentale per le nostre ricerche. I contributi di Parlebas si sono manifestati già a partire dagli anni sessanta del Novecento e si trovano ad essere, all'inizio del terzo millennio, degli indispensabili strumenti d'indagine per chi si occupa di gioco. L'autore francese non ha semplicemente fatto una nuova dissertazione (seppur approfondita e colta) sul gioco, ma ha rivoluzionato il sapere contemporaneo su questo argomento, certo appoggiandosi sui suoi eccellenti predecessori, ma sapendo andare oltre, senza esitare a metterne in evidenza – come vedremo – anche taluni aspetti problematici. Parlebas si è avvalso di una formazione culturale e accademica pluridisciplinare e ha saputo far interagire in modo assai proficuo scienze umane e scienze sperimentali per metterle al servizio dell'attività ludica. In modo del tutto indipendente da Bateson, Parlebas ha per esempio scoperto il concetto di gioco paradossale; questa nozione si è palesata in occasione di sperimentazioni sul terreno, dove sono state riscontrate incoerenze nei comportamenti relazionali dei giocatori durante alcuni giochi motori.

Gioco, tradizione e identità culturale

Un vecchio che muore è una biblioteca che brucia, dicono gli africani.
Un gioco tradizionale che scompare, è un pezzo della nostra cultura che crolla,
potremmo affermare noi oggi¹⁷.
P. Parlebas

La nostra analisi getta le basi per uno studio riguardante alcuni elementi della cultura ludica ticinese, regione geografica che nel contesto svizzero rappresenta una realtà originale. Vogliamo pertanto andare al di là del mero apprezzamento soggettivo o partigiano che ciascuno può legittimamente e spontaneamente dare quando si viene interrogati sul ruolo del gioco nella società e nell'educazione.

Noi crediamo che il gioco tradizionale non debba essere considerato come una realtà arcaica e superata, bensì come patrimonio da studiare per metterne in rilievo eventuali tratti originali e attuali, da comparare per esempio a quelli che sono oggi i giochi più in voga, ossia gli sport. Desideriamo pertanto mettere lo studio del gioco sul proscenio del panorama sociale per dedicargli un approfondimento scientifico, considerandolo come un indicatore delle norme e dei valori culturali della regione di cui ci occupiamo. Per far ciò da un lato introduciamo il lettore a uno studio scientifico che fa capo alla prasseologia motoria, e allo stesso tempo indaghiamo in merito all'identità del territorio in cui i giochi vengono praticati. Esaminando i rapporti che bambini e ragazzi hanno tra di loro mentre giocano, vengono studiate anche le modalità di interazione sociale, in quanto i giochi, con le loro regole, condizionano la socializzazione e modellano i futuri rapporti tra le persone, delineandosi come intensi strumenti educativi.

¹⁷ Parlebas, P. (2013) *Introduzione*. In: *Relazioni in gioco. Trentatré giochi della tradizione internazionale*. A cura di Bortolotti, A., Di Pietro, A., Ferretti, E., Staccioli, G. Faenza. Kaleidos. p. 9.

L'approccio scientifico utilizzato è complesso, ma teniamo costantemente in considerazione il punto di vista della prasseologia motoria¹⁸, una scienza dell'azione che si propone di effettuare uno studio coerente, unitario e specifico dell'azione motoria. La scienza dell'azione motoria mette in stretta relazione il soggetto e la situazione, definendosi come «processus d'accomplissement des conduites motrices d'un ou plusieurs sujets agissant dans une situation motrice déterminée»¹⁹ (Parlebas 1999). L'approccio prasseologico ci consente anche di esaminare l'insieme delle pratiche ludiche, evidenziando analogie e differenze tra i meccanismi di funzionamento dei giochi «corporei», a carattere prettamente motorio e i giochi «mentali», ossia marcatamente cognitivi, come sono stati definiti da Boutin (1999)²⁰ e da Boutin e Parlebas (2012)²¹.

Il legame con le scienze sociali avviene soprattutto grazie a un concetto che risulta particolarmente idoneo al nostro studio, ovvero quello di etnomotricità. La società assegna a ogni gioco un posto che può variare da cultura a cultura e gli dà un peso sociale che merita di esser studiato per conoscere i valori, le immagini e i simboli che guidano le condotte nella collettività. Il concetto di etnomotricità, inteso come «champ et nature des pratiques motrices envisagées sous l'angle de leur rapport à la culture et au milieu social au sein desquels elles se sont développées» (Parlebas 1999)²² ci permette di collocare l'azione ludica e motoria nel campo storico e sociale al quale è ancorata in modo stretto.

Il ruolo di pioniere riguardo alla relazione tra corporeità e cultura va attribuito al fondatore dell'etnologia francese Marcel Mauss; per questo autore i modi con cui gli uomini si servono del loro corpo cambiano da società a società e le tecniche corporee meritano pari attenzione delle tecniche verbali. Nel sua pubblicazione, *Les techniques du corps*²³ (1934), Mauss evidenzia come il modo di camminare, di spostarsi nello spazio, di danzare, di nuotare, di usare la manualità e beninteso anche di giocare, hanno sì una componente biologica e biomeccanica, ma integrano al tempo stesso una dimensione che contraddistingue gli usi e i costumi di un popolo. Le tecniche del corpo sono «les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle savent se servir de leur corps»²⁴.

¹⁸ Parlebas, P. (1999) *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris. INSEP. p. 264.

¹⁹ Ivi, p. 37.

²⁰ Boutin, M. (1999) *Le livre des jeux de pions*, Paris, Bornemann.

²¹ Boutin, M., Parlebas, P. (2012) *Le défi du jeu*. In: *Les cahiers de l'animation*. n. 79. Paris. CEMEA. p. 16.

²² Parlebas, P. (1999) cit. p. 145.

²³ Mauss, M. (1934) *Les techniques du corps*. In: *Sociologie et anthropologie*. (1966). Paris. PUF.

²⁴ Ivi, p. 88.

1. Contratto ludico e carta d'identità del gioco

A livello metodologico la pista seguita per mettere in luce i giochi ticinesi è stata quella dell'analisi di tre livelli ludici tra loro interconnessi: l'infra-gioco, la logica interna e la logica esterna (Parlebas 1999).

Sulla scia dei lavori di Rousseau, Parlebas insiste particolarmente sul contratto sociale, mettendo in discussione la concezione di gioco come attività libera e spontanea, sottolineando che un gioco è fondato su un accordo preliminare, una cooperazione iniziale tra tutti i partecipanti. Egli definisce questo concetto con un neologismo denominandolo infra-gioco. «L'infra-jeu est le fondement du contrat ludique consistant en un accord préalable, implicite ou explicite, qui signifie l'adoption de règles communes [...]»²⁵. L'accettazione della regola presuppone un gioco sulla regola o un gioco nel gioco; un'intesa di base collocata all'origine della soddisfazione che i partecipanti possono trarre dall'attività ludica. Essendo il gioco definito dalle sue regole, la loro accettazione costituisce il primo livello di socializzazione, che può concretizzarsi con modalità diverse. Ovviamente il contesto formale di giochi quali il *Calcio*, la *Pallavolo* o gli *Scacchi* che si avvalgono di regole istituzionalizzate è il più eclatante; trattandosi di competizioni regolamentate a livello internazionale, l'unica scelta che si può effettuare è quella di parteciparvi o meno, e ovviamente non c'è nessuna possibilità di entrare nel merito della negoziazione delle regole. Ma anche in un ambito più informale, come nel caso del *Gioco delle biglie*, il sistema di regole può essere predisposto in modo minuzioso e rigido. Qui la competizione, con il suo sistema di vittoria e sconfitta, sanziona l'errore non soltanto con l'eliminazione del giocatore, ma anche con la perdita dell'oggetto messo in palio. Troviamo però un ulteriore contesto, più «povero», che prevede un accordo contrattuale assai flessibile: le regole sono costruite e fissate al momento dai giocatori per i giocatori; nel gioco *Guardie e ladri*, per esempio, una squadra può essere più numerosa di un'altra, lo spazio di gioco di un gruppo più vantaggioso oppure un giocatore di età inferiore può avere uno statuto privilegiato ecc.

Le direttive definite dall'infra-gioco permettono ai partecipanti di svolgere l'attività secondo un contratto sociale ludico, ma non consentono ancora di tener conto delle modalità di interpretazione che i giocatori in azione effettuano partendo dal patto istituito prima di giocare. È quindi necessario studiare il rapporto tra i giocatori e il loro contesto, e in quest'ottica risulta determinante il concetto di logica interna, che caratterizza ogni gioco; essa è una sorta di «carta d'identità» che predefinisce

²⁵ Parlebas, P. (1999) cit. p. 179.

l'originalità di ciascun gioco; si tratta di una logica motoria che determina gli aspetti caratteristici e pertinenti dell'azione, così come le loro conseguenze e viene definita come «système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante»²⁶. Parlebas ha rielaborato il concetto di logica interna partendo dagli studi di Marc Barbut (1967)²⁷ che aveva utilizzato questa nozione nell'ambito della teoria dei giochi matematici. La logica interna di un gioco si dimostra un concetto chiave per analizzare i comportamenti dei partecipanti nel vasto panorama delle pratiche ludiche; da un lato perché evidenzia un sistema legato al contratto ludico e dall'altro poiché permette di interpretare le condotte individuali dei giocatori, generate e ordinate da questo sistema. I tratti distintivi della logica interna, che presentiamo qui brevemente, orientano i giocatori e impongono loro determinati comportamenti e condotte. Sono caratteristiche permanenti che si evidenziano nel rapporto intrattenuto dai giocatori con gli altri partecipanti, con lo spazio, con il tempo e infine con eventuali oggetti. *Il rapporto con l'altro* è all'origine della differenziazione tra psico e sociomotricità e divide in modo chiaro e pertinente le relazioni tra i giocatori da un punto di vista qualitativo per quanto attiene alla comunicazione motoria. *Il rapporto con lo spazio* induce un comportamento relazionato all'ambiente, che può essere più o meno naturale o artificiale. L'elaborazione dell'informazione e la presa di decisione sono infatti determinati dalla presenza o dall'assenza di incertezza associata allo spazio fisico, permettendo lo sviluppo di automatismi oppure obbligando a una continua decodifica della situazione, dove l'imprevisto e la sorpresa appaiono in modo preponderante. Anche il *rapporto con il tempo* risulta decisivo nello svolgimento di un'attività ludica; la presenza o l'assenza di costrizioni temporali marcano per esempio i meccanismi della conclusione di un gioco e sono in connessione diretta sia con la presenza di memoria del risultato finale sia con la presenza o l'assenza di un vincitore. *Il rapporto con gli oggetti* condiziona anch'esso la logica interna di un gioco, predeterminandone le modalità di funzionamento. Equipaggiamento, attrezzi e oggetti di varia natura influiscono da un lato sullo schema corporeo dei partecipanti e dall'altro possono costituire delle appendici corporee, delle armi, dei bersagli o degli ostacoli, la cui natura, forma, dimensione o peso sono fortemente condizionati dalle regole.

Dal momento in cui si evoca il concetto di logica interna, ad esso vi si può opporre quello di logica esterna, che corrisponde a tutti quei fattori

²⁶ Ivi, p. 216.

²⁷ Barbut, M. (1967) *Jeux et mathématiques. Jeux qui ne sont pas de pur hasard*. In: *Jeux et sports*. A cura di Caillois, R. Paris. Gallimard.

che possono intervenire, ma sono esterni al rapporto oggettivo e permanente che intercorre tra i giocatori e il contesto di gioco (spazio, tempo, oggetti e altri partecipanti). Si tratta di una logica «individuale»: ogni persona o ogni gruppo sociale può reinterpretare un gioco a modo suo, secondo le sue aspirazioni e le sue motivazioni. «[...] La logique interne d'une pratique motrice peut être réinterprétée de l'extérieur, par une "logique externe" qui lui attribue des significations symboliques nouvelles ou insolites»²⁸. La logica esterna può dare adito a forme molto diversificate e soggettive di comportamento, che spesso si distinguono per quanto attiene alla personalità, al sesso, alle classi sociali, alla cultura e possono variare nel tempo. La rappresentazione che una persona o un gruppo di persone si fa di una situazione cambia in modo sorprendente: «L'intelligence psychomotrice, les capacités d'anticipation et d'empathie, la sensibilité sémiotrice, se distribuent dans la population des sujets selon une très grande variance. Toute la psychologie différentielle en témoigne. Il n'y a donc pas à s'étonner si la logique interne d'un jeu subit quelques déviations en traversant le prisme subjectif de la logique personnelle de chaque joueur»²⁹. Se il gioco del *Salto alla corda*, del *Mondo* o dei *Quattro cantoni* è sempre lo stesso e ha sempre le stesse regole sia esso giocato da sole femmine o da soli maschi, nel cortile della ricreazione o nella piazza del paese, occorre tener conto del contesto personale e sociale nel quale il gioco viene praticato. Da un punto di vista etnologico questo aspetto non è pertanto secondario quando si studiano i giochi praticati in una specifica regione e in una determinata cornice culturale e storica.

Attraverso il legame che unisce logica interna, infra-gioco e logica esterna cerchiamo pertanto di ricostruire un'immagine coerente della realtà del gruppo che partecipa al gioco. Il delicato equilibrio tra la libertà del singolo individuo e le costrizioni relative al sistema sociale al quale appartiene ci permette di mettere in luce l'eventuale presenza di aspetti educativi che ipotizziamo possano consentirci di considerare il gioco come prezioso elemento formativo per il futuro cittadino.

2. Situazioni ludo-cognitive e ludo-motorie

Per capire l'interesse dei giochi cerchiamo di situarli nell'insieme delle attività ludiche; abbiamo visto che ogni pratica si distingue dalle altre per quanto attiene alle proprietà relative alla logica interna: a giochi diversi

²⁸ Parlebas, P. (1999) cit. p. 220.

²⁹ *Ibidem*.

corrispondono logiche diverse. Tentiamo brevemente di tracciare qualche differenza e qualche analogia tra due tipi di gioco che a prima vista sembrano molto diversi tra loro: i giochi motori e i giochi cognitivi. Nei primi l'azione motoria è il vettore fondamentale nella realizzazione dell'attività, mentre nei secondi la motricità non è essenziale al fine dell'esecuzione del compito. I giochi motori non si definiscono per la loro dominanza verbale o strettamente cognitiva, bensì per un intervento corporeo i cui risultati si concretizzano nell'azione. Nei giochi a dominante cognitiva (gli *Scacchi*, la *Dama*, il *Gioco dell'oca* o i *Giochi di carte*) la pertinenza non è motoria: anche con una gestualità poco efficace o scoordinata è possibile ottenere risultati eccellenti e battere gli avversari. Altro fattore distintivo è il ruolo affidato al caso, che è caratteristico di molti giochi di società, mentre è quasi sempre assente nei giochi motori, se non nel momento che precede il gioco (tiraggio a sorte, filastrocche per determinare i ruoli più o meno ambiti ecc.). Nel nostro studio abbiamo ritrovato la dimensione aleatoria associata ai giochi motori in un solo caso, ossia nel gioco *Paradiso o inferno*, dove due giocatori formano un arco con le braccia e di tanto in tanto intrappolano gli altri giocatori che passano sotto il ponte, formulando una domanda alla quale è possibile rispondere con un sì o con un no. Soltanto al termine del gioco si saprà se i vincitori – ai quali è associato il paradiso – sono coloro che hanno risposto affermativamente oppure negativamente. La dimensione aleatoria è qui relativa al risultato.

Al di là di queste divergenze fondamentali, si impongono alcune analogie che nel nostro lavoro ci consentono talvolta di unire giochi motori e giochi cognitivi, integrando il tutto nella grande classe delle attività ludiche di divertimento. Ciò avviene quando si tratta di riferirsi in particolare al sistema di regole e alla competizione. L'infra-gioco è la convenzione che può consentire a entrambe le categorie di essere accostate; ma molti giochi cognitivi e molti giochi motori sono uniti anche per quanto riguarda le esigenze imposte dalla competizione, in quanto sottomessi a un dispositivo che regola lo svolgimento dell'azione e determina – alla fine della partita – un vincitore e uno sconfitto. Un ulteriore tratto comune è legato all'aspetto istituzionale. In entrambe le categorie vi possono infatti essere giochi riconosciuti da organismi ufficiali: si pensi alle federazioni locali, nazionali e internazionali, ai comitati olimpici, alle competizioni regionali o internazionali di *Bridge*, *Bocce*, *Scacchi*, *Calcio* ecc.

3. Otto categorie di giochi motori

Per illustrare le attività caratterizzate dalla motricità proponiamo una modalità frequentemente usata in prasseologia, ovvero la classificazione tassonomica che suddivide otto ambiti d'azione³⁰. Si tratta di una prospettiva sistemica³¹, che prende in considerazione la totalità, le parti e le loro relazioni reciproche. Ogni gioco è un sistema che prevede l'interazione dei giocatori tra loro e dei giocatori con lo spazio fisico; la classificazione si propone di distribuire gli elementi che corrispondono all'insieme dei giochi motori in un certo numero di categorie omogenee, in funzione dei criteri di differenziazione scelti. La suddivisione risponde all'esigenza di rendere intellegibili le vicinanze e le similitudini, ma anche le disuguaglianze e le distanze tra le differenti pratiche motorie. La nostra modalità di presentazione dei giochi, che integra gli elementi della logica interna precedentemente visti, evidenzia tre criteri che esprimono il rapporto indissociabile intrattenuto dall'individuo in azione con l'ambiente umano e fisico. La classificazione si costruisce attorno a una triade di criteri distintivi, combinati in funzione della loro presenza o assenza: si tratta dell'interazione con uno o più partner {P}, dell'interazione con uno o più avversari {A}, e dell'incertezza determinata dall'ambiente fisico {I}, così come è percepita dai partecipanti all'attività. Va sottolineato che la nozione di incertezza è un fattore chiave, poiché associa la specificità motoria alla dimensione informazionale.

Per quanto riguarda l'ambiente, l'incertezza è caratterizzata dall'imprevedibilità e tutta la struttura motoria ne è dipendente. In uno spazio in cui l'incertezza è nulla o si avvicina a zero (il campo di calcio o quello di bocce) il comportamento del giocatore tende ad essere automatizzato, cosa completamente diversa rispetto a una situazione motoria realizzata in uno spazio carico di imprevisti (pendii innevati, boschi, fiumi...) in cui occorre costantemente prelevare le indicazioni dall'ambiente e decidere in funzione dell'informazione elaborata. L'individuo in azione in un ambiente ricco di incertezza deve leggere, decodificare, calcolare, stimare, prendere dei rischi e decidere rapportandosi alle proprie competenze tecniche, intellettuali ed emotive.

Nel caso appena visto l'incertezza è derivata dall'ambiente, ma essa può anche essere emessa – con una modalità profondamente diversa – dalle persone, e acquisisce pertanto una dimensione sociale. Qui i segnali percepiti dal soggetto in azione sono dipendenti dal comportamento altrui, la cui presenza influenza e scambussa la motricità in modo impor-

³⁰ Parlebas, P. (1999) cit. p. 46.

³¹ Parlebas si ispira all'inventore della teoria dei sistemi Ludwig von Bertalanffy, che definisce un sistema come un «ensemble d'éléments en interaction les uns avec les autres». In: Parlebas, P. (1986) *Éléments de sociologie du sport*. Paris. PUF.

tante. Occorre pertanto tener conto delle intenzioni altrui e saper prendere delle decisioni pertinenti: si entra in un universo fatto da un lato di complicità, di affiatamenti e di accordi, e dall'altro di finte, sotterfugi e inganni. La presenza o l'assenza di incertezza informativa generata dagli altri partecipanti è determinante per quanto attiene alle condotte ludiche e autorizza ad evidenziare la ripartizione fondamentale tra attività psicomotorie e sociomotorie. Nell'ambito sociomotorio l'incertezza mette in luce due criteri tassonomici, ossia la comunicazione con uno o più partner e la contro-comunicazione con uno o più avversari.

Le differenti combinazioni dei tre tratti distintivi {P, A, I} danno luogo a otto possibilità, trattate come otto sottoinsiemi di un insieme a tre elementi, organizzati dalla relazione di inclusione. Si ottiene così un simpleso S_3 a struttura reticolare con otto vertici (fig. 1) che ci permette di analizzare l'importanza accordata a ciascuna delle categorie. Ogni vertice del parallelepipedo rappresenta una classe di equivalenza, ossia un ambito d'azione motoria che raggruppa tutte le attività ludiche e sportive corrispondenti alla combinazione dei tre elementi che lo caratterizzano.

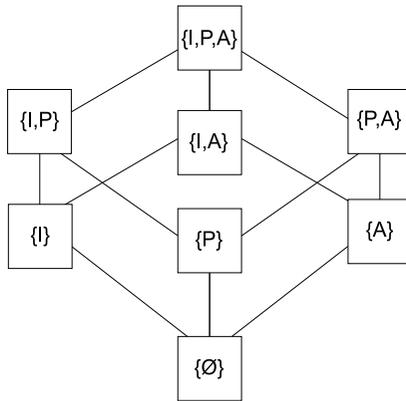


Fig. 1. Classificazione dell'insieme delle situazioni motorie in otto ambiti d'azione secondo il simpleso S_3 .

Per illustrare la tassonomia e facilitarne la lettura, prendiamo a prestito alcuni esempi dallo sport istituzionalizzato, le cui discipline, ampiamente conosciute, sono regolamentate in modo formale. Agli sport accostiamo alcuni esempi di attività ludiche tradizionali, che rappresentano il nostro oggetto di ricerca.

Considerando gli otto vertici del simpleso si constata che l'insieme vuoto $\{\emptyset\}$ è la categoria che non prevede nessun tipo di incertezza, né riguardo all'ambiente fisico né riguardo agli altri partecipanti. Sono attività

che chiamiamo psicomotorie, svolte su terreni che facilitano la motricità, dove i movimenti possono essere ripetuti e affinati senza dover tener conto degli altri eventuali giocatori che prendono parte all'attività. Appartengono a questa tipologia, per esempio, le discipline dell'atletica (il *Salto in alto* o *in lungo*, la *Gara dei cento metri...*) o della ginnastica artistica (*Suolo*, *Sbarra*, *Parallela...*). Per quanto riguarda i giochi tradizionali troviamo il *Gioco del mondo*, il *Cerchio* o il *Salto alla cordicella* svolto individualmente.

La categoria psicomotoria con presenza di incertezza associata all'ambiente fisico {I} in cui non vi è nessuna interazione essenziale con gli altri, ma dove l'ambiente non è standardizzato e presenta imprevisti, comprende discipline sportive quali lo *Sci*, il *Kayak individuale* oppure la *Corsa d'orientamento*. Ma sono incluse anche attività tradizionali quali *Nuotare nel fiume* o *nei laghi*, scendere individualmente con la *Slitta* oppure *Giocare con l'aquilone*.

Spostiamoci ora sul fronte cosiddetto sociomotorio, che considera le rimanenti sei categorie.

Se esaminiamo le situazioni che prevedono esclusivamente il confronto con l'avversario e si svolgono in uno spazio privo di insidie {A}, rileviamo gli sport di combattimento (*Lotta*, *Judo*, *Boxe*), ma anche il *Tennis*, il *Badminton* o il *Ping pong* (giocati in singolo); sul versante delle attività tradizionali reperiamo i giochi in cui un giocatore è opposto a tutti gli altri (*Giocare a prendersi*, *Mosca cieca*, *123 stella*) oppure il *Gioco della Morra*.

La categoria che comprende il confronto con l'avversario e si realizza in un contesto che prevede l'incertezza associata all'ambiente fisico {I, A} include le regate di *Barca a vela individuale*, il *Windsurf* o la disciplina del *Boardercross*, praticata con lo snowboard. Fra i giochi tradizionali troviamo i *Giochi a nascondino* dove un giocatore è opposto a tutti gli altri oppure il *Gioco delle biglie* in cui ognuno gioca per sé.

Nelle situazioni di pura cooperazione {P}, svolte in un ambiente stabile, si mettono in atto le strategie per cercare di ridurre al massimo la fonte di incertezza con il partner. Ciò si rileva nel *Pattinaggio artistico a coppie*, nel *Nuoto sincronizzato*, così come nelle *Staffette*. Ma anche il *Salto alla cavallina* (o *Salto al montone*), il *Salto alla cordicella a gruppi* o i giochi di ruolo quali il *Gioco dei mestieri*, fanno parte di questa categoria.

Le attività di cooperazione motoria che prevedono un'incertezza determinata dall'ambiente fisico {I, P} includono le gare di *Canoa a coppie* per lo sport istituzionalizzato; per quanto attiene alle attività tradizionali non competitive, segnaliamo la *Discesa a coppie con la slitta* oppure l'*Escursionismo* o l'*Arrampicata* in gruppo.

La classe in cui si intreccia l'interazione che lega sia cooperazione sia opposizione {P, A} è tipica della grande categoria degli sport collettivi, dal doppio nel *Tennis*, passando per la *Pallavolo* o il *Rugby*, ma è presente anche

nei giochi tradizionali, dove troviamo la *Palla prigioniera* (o *Battaglia*), le *Barriere* o il *Tiro alla fune*.

Quando si incrociano comunicazioni e controcomunicazioni motorie in un ambiente ricco di incertezza associata all'ambiente fisico {P, A, I}, troviamo per lo sport le *Regate in barca a vela* (l'equipaggio agisce sia in stretta situazione di cooperazione sia in situazione di opposizione con le barche avversarie, che possono interagire influenzando in modo essenziale la prestazione). I *Giochi tradizionali a nascondino* (in cui è possibile agire con azioni solidali nei confronti dei compagni prigionieri) o le *Cacce al tesoro a gruppi* fanno pure parte di questa categoria.

4. Giochi e attività ludiche informali

Per entrare nel merito del variegato paesaggio dei giochi motori facciamo ancora una volta riferimento ai lavori del fondatore della prasseologia motoria (Parlebas 2011)³², adattando una classificazione che differenzia innanzitutto i giochi motori codificati dalle attività ludiche informali, per poi prendere in esame la presenza dei criteri relativi alla competizione e all'istituzionalizzazione.

<i>Attività ludo-motorie</i>				
Giochi con regole				Giochi senza regole
Con competizione			Senza competizione	Attività ludiche informali
Istituzionalizzati	Semi istituzionalizzati	Non istituzionalizzati		
Sport	Quasi sport	Giochi e sport di strada	Giochi conviviali	<i>Jogging</i> <i>Slitta</i> <i>Parkour</i> <i>Salto alla cordicella</i>
<i>Calcio</i>	<i>Bocce</i>	<i>Street basket</i>	<i>Giro giro tondo</i> <i>La bella lavanderina</i> <i>Giochi di mimo e di ruolo</i>	
<i>Atletica</i>	<i>Freccette</i>	<i>Street soccer</i>		
<i>Ciclismo</i>	<i>Frisbee</i>	<i>Street hockey</i>		<i>Palla prigioniera</i> <i>Nascondino</i> <i>123 stella</i>

Fig. 2. *Classificazione delle differenti attività ludo-motorie.*

In una prima fase della nostra analisi consideriamo come gioco tutte le situazioni proposte dagli autori che si sono occupati di giochi ticinesi; in un secondo tempo, all'interno del corpus, distinguiamo le attività ludiche

³² Parlebas, P. (2011) *Jeux paradoxaux et compétition partageante*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 542. Paris. CEMEA. p. 48.

informali dai giochi codificati (fig. 2). Solo quando i giocatori sono sottoposti a regole si parlerà di gioco codificato: ogni gioco si basa infatti, come si è visto, su convenzioni alle quali i giocatori decidono di aderire. Le attività ludiche informali sono prive di regole imperative e non sono competitive, anche se dipendono da imposizioni o costrizioni relative all'ambiente. Quando bambini, ragazzi o adulti si divertono liberamente con la bicicletta o il monopattino devono senz'altro seguire le regole del codice stradale, ma non si tratta di regole che fanno parte della logica interna del gioco. Pertanto queste attività, così come giocare con l'aquilone o fare il bagno al lago, non verranno incluse nei giochi codificati. I giochi motori possono prevedere delle regole (quindi essere definiti a pieno titolo giochi) ma essere privi di competizione; è il caso soprattutto delle ronde, delle danze, dei giochi di ruolo mimati e cantati in cui domina la dimensione cooperativa e talvolta espressiva. I giochi codificati competitivi rappresentano tuttavia la categoria più numerosa; qui si ritrovano al più alto grado di istituzionalizzazione gli sport che godono del riconoscimento e del prestigio internazionale (*Calcio, Atletica, Ciclismo, Sci, Nuoto...*) ma anche gli sport con un'istituzionalizzazione limitata, regionale o locale (*Bocce, Pétanque, Tiro con l'arco, Freccette...*), che sono definiti da Parlebas «quasi sport»³³.

Tra le attività non istituzionalizzate, la presenza di regole è sì obbligatoria, ma meno rigida rispetto ai giochi istituzionalizzati, in quanto i partecipanti possono accordarsi stabilendo il contratto ludico prima di affrontarsi; tra questi troviamo i giochi sportivi di strada, e i giochi conviviali. I giochi sportivi di strada o giochi «post sportivi», come li definisce Pascal Bordes (2007)³⁴, sono attività sportive che integrano lo spazio urbano o naturale come elemento essenziale del gioco. Ci si ispira qui allo sport che è il riferimento per l'attività (*Basket, Calcio, Hockey*), ma il gioco subisce delle modifiche di tratti anche importanti della logica interna. Ciò avviene per quanto riguarda lo spazio (che include strade, muri, alberi...), il rapporto con gli altri (le squadre non dispongono dello stesso numero di giocatori oppure i ruoli non rimangono stabili per tutta la partita) o il rapporto con il tempo (la fine non è determinata dal tempo cronometrato).

I giochi codificati conviviali³⁵, infine, che come vedremo, rappresentano una parte importante del nostro corpus, sono attività ludiche tradizionali che provengono perlopiù da molto lontano nel tempo, e posseggono

³³ Parlebas, P. (1999) cit. p. 289.

³⁴ Bordes, P. (2007) *Les différentes catégories des jeux sportifs*. In: *Vers une science des APS*. Paris. Vuibert. p. 99.

³⁵ «À défaut d'une expression plus opportune nous nommerons "jeux conviviaux" la famille qui regroupe les jeux moteurs compétitifs, attestés au cours des siècles successifs mais qui ne sont pas institutionnalisés»: Parlebas, P. (2011) cit. p. 50.

caratteristiche locali (*Palla due campi, Giochi a nascondino, Palla cacciatore, Gioco del mondo, Biglie* ecc.). Le regole di gioco valgono essenzialmente per il gruppo interessato, vengono negoziate di comune accordo e non pretendono di essere universali.

Va segnalato che la classificazione non è definitiva nel tempo, poiché possono intervenire cambiamenti sociali che portano per esempio a recuperare le attività libere e informali per includerle nel mondo competitivo, istituzionalizzato e sportivo. Molti sono i casi di integrazione delle attività libere sia nel passato (si pensi allo *Sci*, al *Ciclismo*, alla *Vela*...) sia recenti (*Frisbee, Windsurf, Snowboard, Boardercross, Arrampicata sportiva*...).

5. Il corpus di giochi preso in esame

Per il nostro studio partiamo da una regione che conosciamo bene esaminando i giochi di un passato recente (parecchi dei quali sono stati da noi stessi praticati) e indagiamo in una dimensione intraculturale. Soltanto in un secondo tempo cercheremo di tracciare eventuali analogie per quanto riguarda l'influenza che culture diverse possono avere fra loro.

La base dalla quale siamo partiti è composta da due testi dati alla stampa a poca distanza l'uno dall'altro, nel 1986, che hanno avuto il merito di valorizzare il patrimonio ludico ticinese. Si tratta di *Voglia di giocare*³⁶, edito dalla Mobili Pfister e di *Gioco e passatempo*³⁷, pubblicato dal Museo della civiltà contadina di Stabio. Si tratta di due monografie curate da persone che hanno un forte legame con il territorio nel quale hanno condotto l'indagine e ci consentono di accedere a preziose informazioni per mettere in luce l'interdipendenza tra il gioco e la cultura. La preoccupazione dei curatori è stata principalmente quella di considerare e archiviare giochi dell'intero Ticino, rispettivamente della sua regione più a sud. Entrambi si riferiscono in modo specifico ad attività ludiche la cui pratica è stata documentata sul suolo ticinese. Le due pubblicazioni non sono state pensate a fini esplicitamente pedagogici o didattici e hanno un orientamento etnografico; esse rappresentano dei riferimenti ricchi da un punto di vista socio-storico e ci permettono di studiare in modo approfondito le pratiche ludiche della regione in questione. Pur non avendo la pretesa di essere esaustive, esse si vogliono rappresentative; dalle due monografie emerge infatti il desiderio di rappresentare uno spaccato della realtà ludica ticinese relativa soprattutto alla prima metà del XX secolo. Si tratta di giochi praticati nel tempo libero;

³⁶ Pescia, S. (1986) A cura di. *Gioco e passatempo*. Stabio. Museo della civiltà contadina.

³⁷ Elzi, U., Monn, R. (1986) A cura di. *Voglia di giocare*. Contone. Mobili Pfister.

l'influenza delle pratiche scolastiche o delle società ricreative o sportive non appare. A testimonianza di una spaccatura epocale, rileviamo che le due opere sono apparse negli anni ottanta, periodo che ha visto la commercializzazione e la divulgazione di massa di un nuovo modo di giocare che prevede l'interazione con uno schermo, ossia i videogames. Questo tipo di giochi non è presente nei due documenti ed è pertanto escluso dalla nostra indagine.

L'analisi della bibliografia presentata in *Voglia di giocare* ci ha consentito di risalire in un secondo momento a due autori ticinesi che hanno ispirato in modo importante il testo pubblicato dalla Mobili Pfister. Per noi è stata una piacevole sorpresa poter completare il corpus di riferimento esaminando i documenti originali di Vittore Pellandini, *I fanciulli ticinesi* e *Saggi di Folk-lore ticinese* risalenti al 1898, che ci permettono di raccogliere il «testimone» dei giochi fine Ottocento, e il lavoro di Milena Torriani, *Jeux folkloriques des enfants du Tessin*, realizzato in ambito universitario nel 1959.

Complessivamente da questi documenti sono state tratte 202 attività ludiche differenti (fig. 3). Non abbiamo preso in considerazione nel nostro corpus i giochi della prima infanzia (pur presenti in modo importante soprattutto in Pellandini e Torriani), ossia quelli in cui l'adulto ha una parte attiva nel far ridere, far muovere o stimolare il bambino. La scelta di escludere l'adulto è data dal fatto di voler privilegiare le relazioni tra pari.

Regione geografica	Documenti	Numero di giochi reperiti	Numero di giochi considerati
Giochi dell'intero Ticino	<i>Voglia di giocare</i> (1987) Elzi, U., Monn, R. Contone. Mobili Pfister.	83	132
	<i>Jeux folkloriques des enfants du Tessin</i> (1959) Torriani, M. Université Genève, Mémoire.	77	
	<i>Saggi di Folk-lore ticinese</i> (1898) Pellandini, V. Archivio per lo studio delle tradizioni popolari. Bellinzona. Colombi. <i>I fanciulli ticinesi</i> (1898) Pellandini, V. Archives Suisses des Traditions Populaires. Zürich. Cotti.	27	
Giochi del Mendrisiotto	<i>Gioco e passatempo</i> (1987) Pescia, S. Stabio. Museo della civiltà contadina.	70	70
Totale		257	202

Fig. 3. Dopo aver scartato i giochi comuni ai diversi documenti, sono stati considerati, per l'intero territorio cantonale, 132 giochi distinti. Per la regione del Mendrisiotto, esaminata in modo separato, ne sono stati rilevati 70.

Voglia di giocare è un libro curato da Udo Elzi e Reto Monn, coadiuvati da Federica Branca-Masa e Francesca Bizzini, apparso per le edizioni della Mobili Pfister (1986). Le pubblicazioni dell'azienda di Contone sono a nostro avviso la dimostrazione di un riuscito connubio tra attività pubblicitaria commerciale e operazione storico-culturale, che ha avuto il coraggio di mettere sullo stesso piano il patrimonio architettonico, l'arte dell'araldica e il patrimonio ludico. Con lo stesso rigore con il quale sono stati dati alla stampa i volumi *La casa borghese nel Cantone Ticino* (1982) e *41 nomi di famiglie ticinesi* (1984), in *Voglia di giocare* gli autori sono andati alla ricerca di un cospicuo numero di giochi ticinesi³⁸ usando quale criterio principale il rapporto con lo spazio. Piazze, prati, strade, cortili, fontane o osterie rappresentano infatti la cornice nella quale si inseriscono gli 83 giochi che abbiamo catalogato. L'obiettivo del libro è quello di effettuare una «[...] strizzatina d'occhio sul passato, senza essere complici dei rimpianti, ma con la voglia di ricordare e raccontare i nostri momenti. Sono essenzialmente giochi della Svizzera italiana e questo perché il nostro interesse è rivolto in special modo ai Ticinesi, ai Grigioni Italiani ed alla loro terra»³⁹. La pubblicazione non vuol essere «[...] né un gesto nostalgico o di rimpianto né un pretesto per guardarsi indietro pensando che tutto era più bello di adesso [...] Di molti giochi non rimane il ricordo se non nella memoria di chi li ha giocati o li ha visti giocare. Sarebbe un peccato se andassero definitivamente persi, perché come tante altre cose essi fanno parte del nostro patrimonio culturale, dal momento che erano legati alle stagioni, agli spazi, ai vari momenti della giornata, agli elementi naturali, agli scarsi mezzi materiali che hanno caratterizzato e condizionato un modo di vivere»⁴⁰.

*Jeux folkloriques des enfants du Tessin*⁴¹ è una tesi universitaria svolta nell'ateneo di Ginevra da Milena Torriani nel 1959 e messa in valore nel Museo svizzero del gioco⁴² situato nelle sale del castello della Tour-de-Peilz sul Lago Lemano. Nel lavoro vengono valorizzati 77 giochi praticati da bambini della scuola dell'infanzia e scuola elementare, dei quali 39 sono catalogati (seppur con qualche precauzione) come autenticamente ticinesi, mentre gli altri 38 risultano importati prevalentemente dall'Italia. Torriani ha svolto un'indagine sull'intero territorio cantonale, ha osservato i bambini giocare, li ha fatti giocare lei stessa e ha realizzato interviste con insegnanti e persone anziane.

³⁸ Si tratta soprattutto di giochi della prima metà del Novecento, anche se gli autori non hanno voluto circoscrivere l'indagine a un periodo preciso: qualche intervista risale infatti fino agli inizi degli anni settanta.

³⁹ Rügsegger, H. (1986) *Presentazione*. In: *Voglia di giocare*. cit. p. 5.

⁴⁰ Branca-Masa, F. (1986) *Introduzione*. In: *Voglia di giocare*. cit. p. 7.

⁴¹ Torriani, M. (1959) *Jeux folkloriques des enfants du Tessin*. Travail de diplôme. Université de Genève.

⁴² Il Museo svizzero del gioco mette in risalto il rapporto tra il gioco (inteso in tutte le sue forme) e la società e apre i suoi spazi interni ed esterni per scoprire e praticare giochi della nostra e di altre culture. Dispone di una ricca biblioteca specialistica dedicata soprattutto ai giochi da tavolo e di società, con particolare attenzione al gioco degli *Scacchi*.

L'autrice fa notare la scomparsa di molti giochi antichi, tuttavia constata che «[...] un bon nombre de jeux anciens, accessibles aussi aux adultes, réussissent à survivre encore et à enthousiasmer les petits»⁴³. Siccome ci occupiamo dei giochi della prima parte del Novecento, non abbiamo preso in considerazione altri 15 giochi che l'autrice rileva da un testo del 1848 – *Libretto dei nomi e primo libro di lettura per le scuole elementari* – che meritano però una segnalazione in quanto viene messa in luce una suddivisione che si rifà a valori morali separando i giochi disciplinati e buoni (le *Noci*, il *Volano*, *Mosca cieca*, il *Cerchio*...) e giochi cattivi, che non si dovevano fare, ma che probabilmente, fuori dal controllo e dall'influenza dell'adulto erano praticati frequentemente (*Lanciare palle di neve*, *giocare con il coltello*, *scivolare sul ghiaccio*, *attaccarsi a testa in giù sui carri in movimento*...). L'aspetto che ci interessa rilevare, nel citato documento di metà Ottocento, è la presenza e la riflessione sull'attività ludica, mentre nei documenti analoghi che abbiamo potuto consultare risalenti all'inizio del Novecento⁴⁴ il gioco è quasi del tutto assente.

*I fanciulli ticinesi*⁴⁵ e *i Saggi di Folk-lore ticinese*⁴⁶ raccolti nelle campagne di Bellinzona e Lugano, sono due contributi che Vittore Pellandini ha pubblicato nel 1898; il primo è uscito a Zurigo per la Società svizzera delle tradizioni popolari e il secondo a Bellinzona per l'Archivio per lo studio delle tradizioni popolari. Da questi due fascicoli abbiamo isolato complessivamente 27 giochi presentati in modo minuzioso e dettagliato. Come si evince dal volume *Tradizioni popolari ticinesi*⁴⁷, Vittore Pellandini si forma come autodidatta approfondendo tutto il suo impegno nella valorizzazione dei dialetti e delle tradizioni popolari. Egli raccoglie fiabe, proverbi, orazioni, filastrocche, ninnenanne, cantilene e mette in rilievo anche i giochi fanciulleschi. Lo studioso ticinese si è ritagliato un posto di primo piano nell'ambito degli studi folclorici collaborando, a partire dal 1898, con uno dei più importanti folcloristi italiani Giuseppe Pitrè, direttore dell'Archivio per le tradizioni popolari di Palermo.

Gioco e passatempo (1986) è una pubblicazione del Museo della civiltà contadina del Mendrisiotto che ha sede a Stabio: essa rappresenta il lavoro di circa due anni di indagini e interviste effettuate da Sergio Pesca⁴⁸. La

⁴³ Torriani, M. (1959) cit. p. 4.

⁴⁴ Ci riferiamo in particolare ai libri di lettura curati da Luigia Carloni Groppi: *Il nostro piccolo mondo* (1914/1922), *Nell'aprile della vita* (1917), *Alba serena* (1917) e da Patrizio Tosetti: *Libro di lettura per le scuole elementari*. Vol. 2 (1910/1923), vol. 3 (1911/1919).

⁴⁵ Pellandini, V. (1898) *I fanciulli ticinesi*. In: *Archives Suisses des Traditions Populaires*. Zürich. Corti.

⁴⁶ Pellandini, V. (1898) *Saggi di Folk-lore ticinese. Estratto dall'archivio per lo studio delle tradizioni popolari*. Voll. 16 e 17. Bellinzona. Colombi. p. 15.

⁴⁷ Pellandini, V. [Cicero, L. 1991] *Tradizioni Popolari Ticinesi*. Lugano. Edelweiss.

⁴⁸ Pesca ha condotto l'indagine soprattutto con persone di età avanzata (singole persone e gruppi di anziani). L'autore ci riferisce che una fonte di informazioni particolarmente preziosa è

ricerca è circoscritta rigorosamente alla regione del Mendrisiotto, nella quale abbiamo potuto rilevare 70 giochi. L'obiettivo della pubblicazione è quello di «[...] cercare una identità culturale senza finzioni e nostalgie. Di cercare di non dimenticare il passato perché quanto ci rimane della sua memoria può diventare punto di riferimento per la comprensione dei nuovi modi di vita, può essere uno stimolo alla ricerca di valori più autentici e nostri»⁴⁹. Le testimonianze raccolte da Pescia vanno dal periodo della Prima guerra mondiale sino alla fine degli anni cinquanta. Il museo di Stabio ha organizzato in parallelo a questa pubblicazione una mostra periodica più allargata⁵⁰, dove il gioco è stato visto come un supporto all'attività del museo che mira a salvaguardare e mettere in evidenza la «memoria storica» della comunità nelle varie situazioni. Pescia ci indica che la mostra si è fermata simbolicamente al 1957, anno in cui sono stati commercializzati i primi giocattoli che evocano la conquista dello spazio.



Fig. 4. I giochi raccolti sull'intero territorio del Canton Ticino e nel suo distretto più meridionale, il Mendrisiotto.

Nella nostra analisi abbiamo raccolto in un unico corpus tutti i giochi che si vogliono rappresentativi dell'intero territorio del Canton Ticino (*Voglia di giocare, Jeux folkloriques des enfants du Tessin, I fanciulli ticinesi e Saggi di Folk-lore ticinese*), tenendoli separati dal testo *Gioco e passatempo*, che ha circoscritto l'indagine alla zona più meridionale del Cantone e si vuole caratteristico del Mendrisiotto (fig. 4). Per cercare indicazioni di

stato Giovanni Mombelli, maestro di scuola elementare a Stabio e figura di riferimento a livello culturale per il Mendrisiotto. Pescia stesso ha praticato un numero importante dei giochi descritti.

⁴⁹ Pescia, S. e Rossi, M. (1986) *Giocare per piazze e corti*. In: *Gioco e passatempo*. A cura di Pescia, S. cit.

⁵⁰ Pescia, S. *La nostra quarta mostra*. In: *Gioco e passatempo*. cit.

continuità o tracce di divergenza abbiamo in seguito effettuato uno studio comparativo tra i due documenti.

6. Griglia d'osservazione prasseo-sociologica

Per l'analisi delle attività ludiche abbiamo messo a punto una griglia d'osservazione che consente di raggruppare in una sola pagina le informazioni essenziali attinenti a ogni gioco; si tratta di una griglia «prasseo-sociologica» (fig. 5) adattata alla caratteristica del corpus di giochi relativo a questa ricerca. La procedura è ispirata ai lavori di Pierre Parlebas e ci offre la possibilità di illustrare e spiegare la realtà sociale corrispondente ai giochi e alle pratiche ludiche con una modalità che non appartiene a nessun campo di ricerca scientifica già costituito. Il lavoro si collega in particolare con gli studi condotti dal ricercatore francese e relativi all'analisi delle iconografie di giochi rinascimentali.

Nello studio sono state integrate tutte le attività ludiche evidenziate da chi ha curato le pubblicazioni; l'analisi ha poi permesso di far venire alla luce progressivamente delle categorie specifiche. Abbiamo potuto interpretare complessivamente 202 pratiche ludiche ticinesi. Per cogliere appieno, comprendere e interpretare i giochi è stato necessario fare un lavoro basato sui dettagli delle attività ludiche componenti l'insieme del corpus; lavoro che esige principalmente la padronanza della prasseologia motoria.

In generale i giochi sono stati descritti dagli autori in modo sufficientemente preciso e possono essere chiaramente identificati; alcuni sono tuttavia citati esclusivamente con il loro nome e ciò può porre un problema di interpretazione e di identificazione. Pur essendo coscienti che non si è mai al riparo da errori, nel nostro caso il criterio essenziale di classificazione è determinato dalla logica interna del gioco. Un'attività ludica può avere due (o più) nomi diversi, ma un'identica logica interna e va allora identificata come un solo gioco; nel caso contrario con uno stesso nome siamo tenuti a classificare due giochi differenti. Quando i nomi fanno riferimento a giochi chiari⁵¹, la nostra esperienza e conoscenza delle regole (siano esse scritte o no) ci ha permesso di classificarli e di integrarli nel corpus; al contrario, quando non si conoscono le regole o esse non sono presentate in modo sufficientemente chiaro, il gioco non è stato classificato. Quando ci sono stati dubbi, abbiamo cercato di risolverli, laddove possibile, mediante interviste ai curatori; talvolta risalendo alla forma originale del gioco.

⁵¹ Il *Gioco della bambola*, il *Gioco dei mestieri*, l'*Aquilone* o la *Scopa* sono facilmente associabili alle azioni che vengono svolte. Lo stesso vale, per chi è addentro nelle tematiche del gioco, per *Mosca cieca*, il *Salto alla cavallina* o i *Quattro cantoni*.

Fig. 5. Griglia d'osservazione per l'analisi delle attività ludiche

<i>Gioco n.</i> _____	<i>Pagina</i> _____	<i>Nome</i> _____
Ci sono indicazioni sul n. di giocatori?	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Sì
Ci sono indicazioni su eventuali spettatori?	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Sì
Ci sono indicazioni sull'età dei giocatori?	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Sì
– Il gioco è indirizzato a	<input type="radio"/> Bambini	<input type="radio"/> Adolescenti <input type="radio"/> Adulti
Ci sono indicazioni sul sesso dei giocatori?	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Sì
– Il gioco è indirizzato alle/ai	<input type="radio"/> Femmine	<input type="radio"/> Maschi <input type="radio"/> F+M
È evocata la presenza di un arbitro?	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Sì
<input type="radio"/> <i>Attività ludo-cognitiva</i>	<input type="radio"/> <i>Attività ludo-motoria</i>	
<input type="radio"/> Attività ludica non codificata	<input type="radio"/> Gioco codificato	
<i>Tipo di gioco</i>		
<input type="radio"/> Attività ludica con vegetali	<input type="radio"/> Gioco cantato, gioco con musica e danza	
<input type="radio"/> Gioco di ruolo, di imitazione di travestimento, teatro	<input type="radio"/> Gioco da tavolo (dadi, carte, pedoni, tavoliere...)	
<input type="radio"/> Attività psicomotoria:	<input type="radio"/> Il risultato è contabilizzato:	
<input type="radio"/> Individuale	<input type="radio"/> Dal limite di tempo	
<input type="radio"/> Accanto ad altri giocatori	<input type="radio"/> Dal raggiungimento di un punteggio	
<input type="radio"/> Attività sociomotoria	<input type="radio"/> Il risultato non è contabilizzato	
<i>Spazio</i>		
<input type="radio"/> Interno	<input type="radio"/> Non tracciato e non preparato	
<input type="radio"/> Esterno	<input type="radio"/> Vengono usati elementi che si trovano sul posto _____	
<input type="radio"/> Piatto e regolare	<input type="radio"/> Tracciato e preparato dai giocatori (linee, buchi)	
<input type="radio"/> Irregolare, accidentato	<input type="radio"/> Appositamente allestito dalle istituzioni	
<input type="radio"/> Selvaggio, nella natura		
<input type="radio"/> Nell'acqua		
<i>Materiale</i>		
<input type="radio"/> Senza materiale		
<input type="radio"/> Materiale fabbricato dai giocatori, quale: _____		
<input type="radio"/> Preesistente e concepito per questo tipo di gioco, quale: _____		
<input type="radio"/> Preso dalla natura o dall'ambito domestico (e eventualmente rielaborato), quale: _____		
<i>Struttura</i>		
<input type="radio"/> Duello tra individui:	<input type="radio"/> Duello tra squadre:	
<input type="radio"/> Simmetrico <input type="radio"/> Dissimmetrico	<input type="radio"/> Simmetrico <input type="radio"/> Dissimmetrico	
<input type="radio"/> Gioco cooperativo	<input type="radio"/> Uno contro tutti	
<input type="radio"/> Gioco semicooperativo	<input type="radio"/> Una squadra contro le altre	
<input type="radio"/> Ognuno per sé	<input type="radio"/> Ambivalente, paradossale	
<i>Squadre</i>		
<input type="radio"/> Squadre stabili	<input type="radio"/> Squadra/e che si modifica/no	<input type="radio"/> Non vi sono squadre
<i>Rete di comunicazione</i>		
<input type="radio"/> Permutante	<input type="radio"/> Assorbente	<input type="radio"/> Fluttuante
<input type="radio"/> Altro _____		
<i>Interazioni di cooperazione</i>		
<input type="radio"/> Con un tocco semplice	<input type="radio"/> Interazioni di opposizione	
<input type="radio"/> Mediante un oggetto	<input type="radio"/> Con un tocco semplice	
<input type="radio"/> Nel contatto corpo a corpo	<input type="radio"/> Mediante un oggetto	
<input type="radio"/> Altro _____	<input type="radio"/> Nel contatto corpo a corpo	
	<input type="radio"/> Con tocco forte sul corpo che rappresenta il bersaglio	
	<input type="radio"/> Altro _____	

Giochi ticinesi

Nell'esame dei 132 giochi ticinesi della prima metà del Novecento, catalogati a partire dai tre testi di riferimento curati da Vittore Pellandini (1889), Milena Torriani (1959) e Udo Elzi/Reto Monn (1987), possiamo innanzitutto distinguere tra situazioni ludo-motorie e situazioni ludo-cognitive. Esse si differenziano per quanto attiene alla pertinenza motoria e all'incertezza associata all'ambiente fisico, ma consentono di tracciare dei parallelismi per quanto riguarda l'imprevisto generato dall'interazione con gli altri partecipanti. I giocatori cercano di indovinare l'informazione nascosta dall'avversario e inventano strategie di risposta, prendono dei rischi e decidono. L'incertezza informazionale relativa agli altri giocatori costituisce fonte di piacere sia nei giochi cognitivi sia in quelli motori.

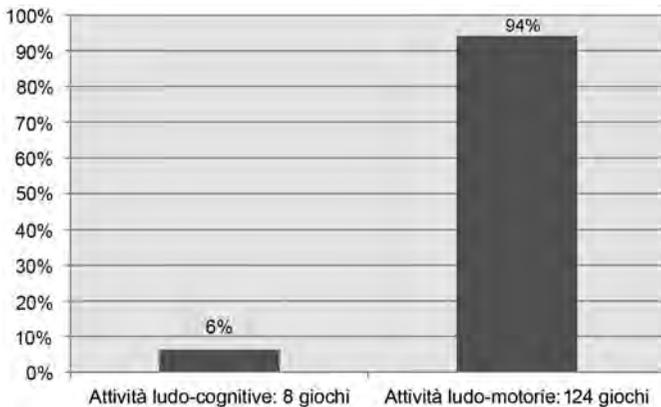


Fig. 6. Nei 132 giochi ticinesi analizzati vi è una netta predominanza delle attività ludo-motorie su quelle ludo-cognitive.

La figura 6 mostra come il numero delle attività ludiche a dominante «cognitiva» sia estremamente marginale; esse rappresentano soltanto il

6% del totale. Sono tutti giochi codificati, che prevedono vittoria e sconfitta, ma che si distinguono tra loro per quanto attiene all'aspetto aleatorio. Vi troviamo giochi in cui la dimensione razionale e di calcolo domina e il risultato dipende dalle abilità dei giocatori (*Scopa, Tressette, Indovinare i personaggi, Perché perché*). Occorre qui valutare i rapporti di forza, anticipare le decisioni dell'avversario e calcolare le possibili conseguenze di ogni strategia.

Il gioco con le carte *Roba mazzett* oppure il gioco per due giocatori *Indovinare il numero di sassi in una mano* sollecitano invece abilità di calcolo, ma anche una certa dose di fortuna. Pure il gioco della *Pepa tencia*, seppur in misura minore, richiede una capacità di leggere le intenzioni dell'avversario e fa parte della categoria di attività in cui la miscela tra costrizione cognitiva e azzardo costituisce il piacere del gioco.

Vi è infine un *Gioco di carte* in cui le imposizioni cognitive intervengono esclusivamente per quanto attiene al rispetto delle sequenze temporali, e il risultato è puramente dettato dal caso: si tratta di *Na in camisa* dove, per quanto attiene all'aspetto decisionale, il giocatore è completamente passivo.

Si constata dunque che l'intervento più o meno importante dell'aspetto aleatorio riduce o addirittura annulla la dimensione della competenza cognitiva e la fortuna consente a giocatori di età diverse di interagire con pari opportunità; ciò favorisce in particolare i giocatori più giovani che non vengono messi in situazione di inferiorità.

Se i giochi di «astrazione» non sono stati rilevati come attività tipiche in chi si è occupato di catalogare i giochi praticati in Ticino, la fanno invece da padrone le attività in cui predominano la dimensione corporea e la manualità. Sono giochi che possono richiedere una motricità esuberante a grande dispendio energetico (*Guardie e ladri, Tiro alla fune, Giocare a pallone...*) oppure una motricità «fine» (*Yo-yo, Biglie, Lego*) e che analizzeremo nel dettaglio più avanti.

Prendiamo ora in esame il corpus totale dei 132 giochi dal punto di vista del sistema di regole dichiarate e che integrano eventualmente anche la competizione. Esse vengono distinte dalle attività ludiche spontanee, improvvisate e non codificate in modo esplicito, che offrono numerose possibilità di agire in compagnia, ma si situano alla frontiera del gioco.

La presenza di giochi codificati con regole indotte dalla logica interna è importante e predomina nella misura del 73%, per un totale di 96 giochi, mentre i giochi informali sprovvisti di competizione (36 attività) rappresentano soltanto un quarto del totale complessivo (fig. 7).

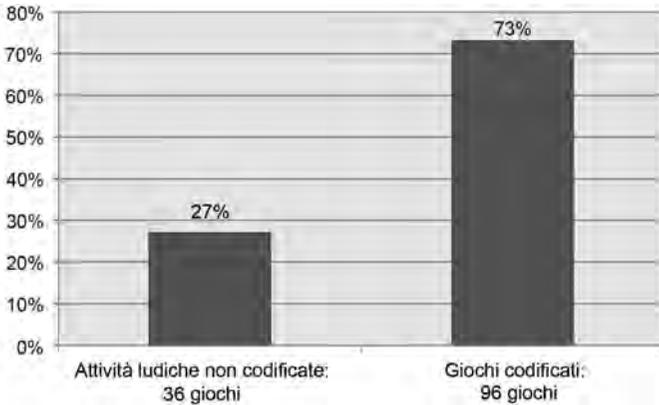


Fig. 7. Nell'insieme delle 132 attività ludiche ticinesi esaminate, i giochi con regole dominano sulle situazioni informali e non codificate.

Le attività non codificate sono perlopiù di tipo psicomotorio-informale e lasciano completa libertà ai giocatori. *Andare in monopattino (Trottinette)*, *Mandare il cerchio* o giocare con filo e bottoni al *Firla furla* sono attività che si effettuano individualmente, ma come già visto offrono la possibilità di essere accompagnati, senza vincoli, da altri giocatori. Minori sono invece le attività informali sociomotorie che attivano necessariamente la comunicazione motoria con dei partner: troviamo ad esempio la *Giostra* (dove due compagni ruotano tenendosi per mano fino ad avere le vertigini), *A la bisa* (in cui un gruppo di bambini si mette in fila e si abbraccia formando un «serpente»: i più grandi si collocano davanti e guidano i movimenti, mentre i più piccoli stanno dietro cercando di non staccarsi) oppure l'*Altalena* o *Bilzo balzo* (due giocatori si mettono a cavalcioni dondolandosi all'estremità di un'asse, il cui centro è posato sulla parte superiore di una pietra). Anche i giochi di ruolo quali la *Bottega* o le *Capanne* non impongono un codice rigido al quale attenersi, pertanto non sono state inserite tra le attività codificate.

Tra i giochi che obbligano al confronto con una regola troviamo tutte le attività cognitive (*Scopa*, *Tressette*, *Pepa tencia*, *Roba mazzett*, *Na in camisa*, *I sasitt*, *I personaggi*, *Perché perché*). Tra i giochi psicomotori codificati abbiamo per esempio il *Gioco del mondo*, *dell'elastico*, *degli ossi* (o *dei sassi*), dove i giocatori agiscono in alternanza oppure si trovano uno accanto all'altro senza portare a termine nessun tipo di interazione essenziale. Nei giochi sociomotori con regole rileviamo invece i giochi a «prendersi» (*Guardie e ladri*, *A fa pisöö*, *Mosca cieca*...), a nascondino (*Giügaa a scundass*, *Topa*...), i giochi «post sportivi» (*Pallone*, *Hockey*), ma anche le ronde e i giochi cantati (il *Girotondo*, la *Danza del serpente*, il *Ballo della signora*, *Calendimaggio*).

1. Prevalenza della sociomotricità

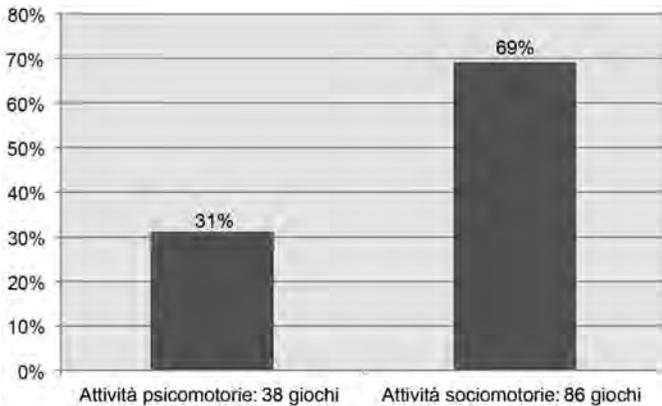


Fig. 8. Nelle 124 situazioni motorie studiate, le attività sociomotorie hanno il sopravvento su quelle psicomotorie.

Le condotte psicomotorie e sociomotorie sono di natura radicalmente diversa per quanto attiene all'incertezza informazionale derivante dall'azione degli altri. Nel contesto culturale tradizionale relativo ai 124 giochi motori che abbiamo esaminato, l'individuo agisce in un sistema sociale che dà molta rilevanza alla comunicazione motoria (fig. 8). Le attività ludo-motorie nelle quali l'azione dei giocatori è condizionata da compagni e/o avversari rappresentano infatti il 69%. In 86 giochi il soggetto si trova immerso in un universo permeato di metacomunicazione mentre i restanti 38 giochi pari al 31% sono di tipo psicomotorio e danno importanza alla libertà individuale; essi riguardano l'abilità del giocatore che agisce da solo e che ha tendenza, quando l'incertezza relativa all'ambiente fisico è nulla o trascurabile, ad automatizzare il movimento.

L'insieme della figura 9 ci offre una visione complessiva sui giochi praticati in Ticino. Se suddividiamo la dimensione relazionale per quanto attiene la presenza e/o l'assenza di cooperazione e opposizione {P, A e PA}, e incorporiamo la variabile {I}, constatiamo che l'incertezza associata all'ambiente fisico non è più trascurabile e la situazione motoria si svolge su un terreno almeno parzialmente accidentato o con l'influenza degli elementi della natura. Otteniamo così, come già rilevato, le otto classi d'azione motoria che esaminiamo nel dettaglio.

Considerando singolarmente gli otto vertici del semplice, constatiamo innanzitutto che tutte le categorie motorie sono rappresentate, seppur con proporzioni assai disparate.

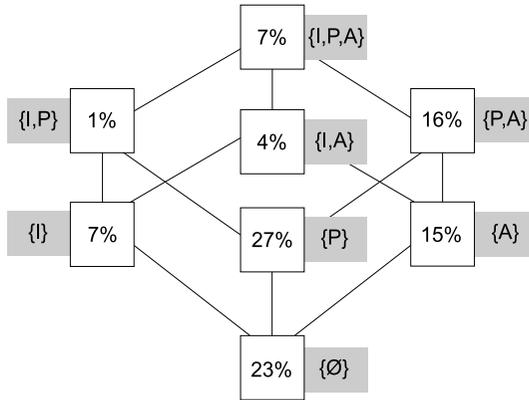


Fig. 9. Distribuzione dei giochi ticinesi in otto ambiti d'azione motoria nel semplice S3.

Le percentuali maggiori sono chiaramente identificabili sulla superficie del parallelepipedo che esclude l'incertezza associata all'ambiente fisico $\{\emptyset, P, PA, A\}$; l'81% dei giochi motori analizzati si svolgono infatti in spazi e terreni non accidentati. I giochi ticinesi che richiedono la capacità di leggere l'ambiente fisico e che si trovano sulla superficie $\{I, IP, IPA, IA\}$ sono di gran lunga inferiori a quelli che si svolgono in uno spazio privo di sorprese. Soltanto in un quinto delle attività ludiche analizzate (19% pari a 23 giochi) il giocatore è intensamente relazionato al contesto naturale e deve adeguare costantemente la sua motricità prelevando l'informazione dall'ambiente.

Prendiamo in esame singolarmente i giochi psicomotori svolti in ambienti privi di incertezza $\{\emptyset\}$ che rappresentano quasi un quarto del totale (23%). *Giocare al mondo, a muoversi-senza muoversi, Andare in monopattino, Giocare allo yo-yo, Saltare individualmente alla cordicella o Fare le ombre cinesi con il corpo* consentono di sviluppare delle abilità legate al lancio, al tiro oppure di attivare la dimensione espressiva. La lettura dell'ambiente fisico è semplice e agevole, per cui si sviluppa la tendenza ad automatizzare la motricità, affinando sempre più la coordinazione motoria, l'equilibrio, la motricità fine e la sensazione propriocettiva. Qui si gioca da soli, scelta che non contempla rischi relazionali. Il giocatore non effettua nessuna comunicazione essenziale e non può essere né il destinatario di un accordo gestuale né di una controcomunicazione relazionale (bersaglio fisico, aggressività...), manifestazioni tipiche quando si è coinvolti nell'azione di gruppo. Nelle situazioni psicomotorie analizzate, quasi sempre i giocatori giocano gli uni accanto agli altri senza influenzarsi in modo osservabile, né per quanto riguarda l'opposizione né per quanto riguarda la cooperazione. Anche se i giochi sono svolti sotto forma di gara (*Giocare alle noci, ai sassi o al mondo*), benché i giocatori possano o debbano trovarsi gli uni accanto agli altri, l'eventuale influenza

dell'altro giocatore, pur non essendo del tutto trascurabile, è inessenziale, in quanto ogni giocatore coinvolto può farne astrazione. Queste attività psicomotorie svolte in compresenza di due o più individui, ma senza interazione strumentale, sono definite situazioni di comotricità⁵².

I giochi psicomotori che non consentono di automatizzare i movimenti e richiedono una capacità di lettura dell'incertezza provocata dall'ambiente {I} appaiono nella misura del 7% (9 giochi). I giocatori ricavano piacere *Giocando all'aquilone*, leggendo le direzioni, l'intensità e i cambiamenti del vento, *Scivolando su ripidi pendii seduti su cartoni*, *Nuotando nel lago*, ma anche svolgendo giochi su terreni accidentati con bersagli materiali quali *Ul zücott*, *I cartucc* ecc.

La maggior parte dei giochi raccolti sull'intero territorio ticinese privilegia come visto la dimensione sociomotoria. L'influenza degli altri giocatori non è soltanto affettiva come per le situazioni psicomotorie: occorre sempre considerare l'altro sia esso partner o avversario, come fonte di incertezza. L'interazione essenziale tra i giocatori domina negli spazi che non obbligano alla lettura dell'ambiente fisico {P, A, PA}, dove corrisponde complessivamente al 58% (72 giochi), mentre è ridotta (11%, pari a 14 giochi) negli spazi in cui l'ambiente è mutevole {IP, IPA, IA}.

I giochi richiedenti esclusivamente azioni di solidarietà {P}, costituiscono la categoria sociale più rappresentata (34 giochi pari al 27%). Più di un quarto del totale dei giochi ticinesi sollecitano dunque il decentramento motorio; il giocatore deve mettersi nei panni dei suoi compagni per meglio adattarsi alle loro attese in giochi quali *Saltare alla corda in gruppo*, il *Bilzo balzo*, le ronde e i giochi cantati, il *Gioco dei mestieri*, le *Danze* o i *Giochi di ruolo*.

Soltanto in un caso, alla solidarietà con il partner è associata l'incertezza di fronte all'ambiente fisico {P, I}: si tratta di un'attività informale che non prevede ruoli sociomotori precisi e che si svolge su terreni accidentati oppure nei boschi (*Giocare agli indiani*).

La variabile che prevede il rapporto esclusivo con l'avversario {A} è stata registrata in 18 giochi (15%). Si devono evitare ruoli sociomotori sfavorevoli, mettendo in atto strategie per leggere le condotte motorie dell'antagonista, quando si gioca a *Mosca cieca*, al *Gatto e il topo*, a *123 stella*, all'*Uovo marcio* oppure vanno anticipate le intenzioni dell'avversario quando si gioca alla *Morra*.

Se a questa tipologia di gioco associamo il rapporto con l'incertezza relativa all'ambiente fisico {A, I} troviamo cinque giochi, pari al 4%: si tratta di

⁵² «Une situation comotrice est une situation motrice qui met en présence, éventuellement en concurrence, plusieurs individus agissants, mais sans provoquer d'interactions motrices opératoires constitutives de l'action à accomplir»: Parlebas, P. (1999) cit. p. 336.

un *Gioco a nascondino* con struttura «uno contro tutti», due giochi con struttura ognuno per sé (le *Biglie*, la *Lippa*) e due *Giochi sociomotori con animali*.

Prendendo in considerazione l'incertezza derivante contemporaneamente dal partner o dall'avversario {P, A} si evidenzia una categoria che prevede un sottile intreccio di comunicazione e controcomunicazione. Si cerca qui di annullare l'imprevisto proveniente dai propri partner e di aumentare l'incertezza nei confronti degli avversari nel *Gioco a battaglia*, nelle *Barriere*, all'*Uomo nero*, a *Lupo lupo cosa fai?* ecc. A questa categoria corrispondono 20 giochi pari al 16%.

L'ultima categoria, infine, richiede grande flessibilità dal punto di vista informazionale; essa prevede infatti la copresenza di tutti i fattori presi finora in considerazione {P, A, I}. Comunicazione, controcomunicazione e incertezza relativa all'ambiente si combinano nel 7% dei giochi (otto attività); essi richiedono solitamente spazi ampi, poco segnalati e poco codificati dove si può giocare a *Guardie e ladri*, *Bande*, *Tuln*, *Topa*, *Peura e urs*, *Capre pastore e lupo*, *I piod*, ma anche quando si gioca a *Hockey* su piste di ghiaccio improvvisate.

2. Età e genere dei giocatori

Sebbene non vengano date indicazioni precise riguardo all'età dei giocatori, è possibile affermare che i nostri documenti di riferimento ci raccontano soprattutto di attività ludiche dell'infanzia ticinese; ciò si evince talvolta da indicazioni puntuali nella descrizione delle attività (la parola bambini o fanciulli appare infatti molto frequentemente) oppure dalle interviste condotte dagli autori. Laddove non vi erano indicazioni chiare, abbiamo attribuito la fascia di età in base alla nostra esperienza di specialisti in ambito ludico, in particolare prendendo in considerazione le competenze cognitive e le abilità motorie richieste per il gioco. Pur sapendo che è difficile tracciare una linea che separa l'infanzia dall'adolescenza, si sono considerati «giochi praticati soprattutto da bambini» quelli effettuati in una fascia di età che parte all'incirca dai cinque anni e abbraccia l'intero arco delle scuole elementari. I giochi messi in pratica sia da bambini sia da adolescenti contemplano anche la preadolescenza e parzialmente l'adolescenza fino all'incirca ai quattordici anni. Sono esclusi, come già segnalato, i giochi della prima infanzia, ossia quelli in cui l'adulto ha soprattutto la funzione di animatore.

Pure il riferimento al genere dei giocatori non è sempre presente nei due documenti. È quindi opportuno segnalare anche in questo caso che talvolta i giochi sono stati interpretati in base alla nostra esperienza di specialisti in attività ludiche.

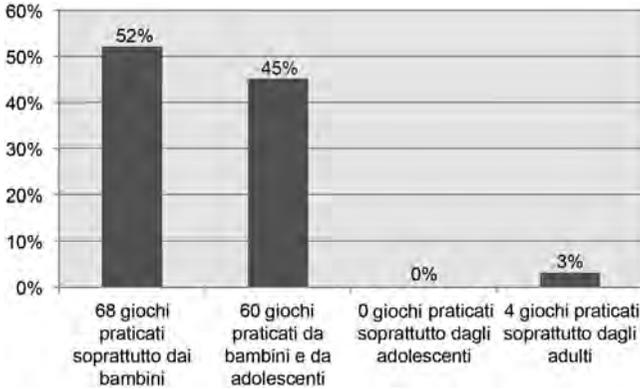


Fig. 10. Il riferimento all'età dei giocatori indica che si tratta perlopiù di giochi praticati da bambini e preadolescenti.

Come si evince dalla figura 10, i giochi realizzati prevalentemente da bambini sono 68 (*Le belle statuine, L'uovo marcio, Mosca cieca, Quattro cantoni, L'elastico, La corda...*) e rappresentano l'entità più importante, che corrisponde a poco più del 50% dell'intero corpus. Le attività che coinvolgono i bambini delle scuole elementari, ma che si protraggono anche nell'adolescenza sono pure parecchio rappresentate (*Giocare alle bande, la Fionda, Giocare a pallone, Tolìn, Barra...*) e corrispondono al 45% del totale (60 giochi). Non abbiamo registrato nessun gioco o rituale specifico dell'adolescenza, mentre le attività ludiche praticate soprattutto da adulti, seppur marginali (4 giochi) non sono del tutto escluse dai testi consultati; è il caso di due *Giochi di carte*, della *Morra* e del *Gioco delle bocce*.

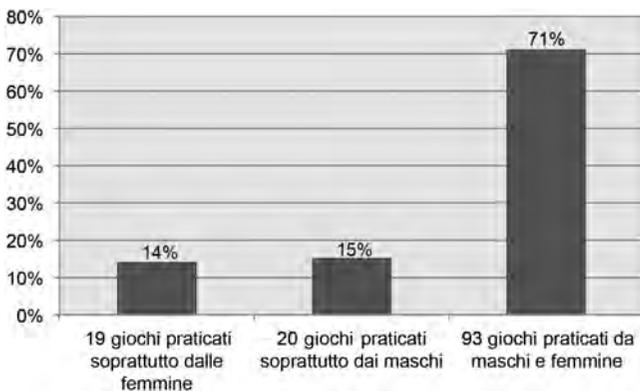


Fig. 11. Nei giochi ticinesi domina il carattere misto per quanto riguarda il genere.

La suddivisione dei giochi nelle categorie femminile, maschile e mista ci permette di constatare che 93 giochi non prevedono una suddivisione per genere; nel 71% dei casi maschi e femmine interagiscono o possono interagire tra loro (fig. 11). Sebbene non venga indicata la frequenza dei giochi che coinvolgono contemporaneamente i generi, si può facilmente immaginare che maschi e femmine giocano spesso assieme al *Girotondo*, a *Mosca cieca*, a *123 stella*, a *Guardie e ladri*, ai *Quattro cantoni*, a *Nascondino* ecc.

Il numero di giochi preferiti dalle femmine (19 attività) è quasi equivalente a quelli prediletti dai maschi (20 attività). Fra i giochi privilegiati da bambine e ragazzine troviamo le ronde e i giochi cantati, il *Gioco della bambola*, *Giocare alla bottega*, *Giocare con l'elastico* o *Saltare alla corda*. Tra i giochi preferiti dai maschi rinveniamo la *Fionda*, *Bisteca*, *Giocare ai soldatini*, *alle Bande*, *al Coltello*, a *Pallone* o il *Tiro alla fune*.

Le caratteristiche dei giochi ticinesi messi a fuoco tramite lo studio indicano dunque che le attività ludiche agiscono perlopiù in modo congiunto sulla personalità delle ragazze e dei ragazzi. Si tratta di situazioni ludiche che facilitano sia lo scambio di ruoli tra maschi e femmine sia la presenza simultanea di fasce di età diverse: un'entrata privilegiata dunque per accedere alla socializzazione.

3. Particolarità delle situazioni ludo-motorie

Per questo studio la categoria dei giochi motori è stata suddivisa in sei sottocategorie (fig. 12). Ciò consente di mettere l'accento su alcune particolarità che contraddistinguono il corpus di giochi scelto e di comparare in seguito i dati da un punto di vista intraculturale e transculturale.

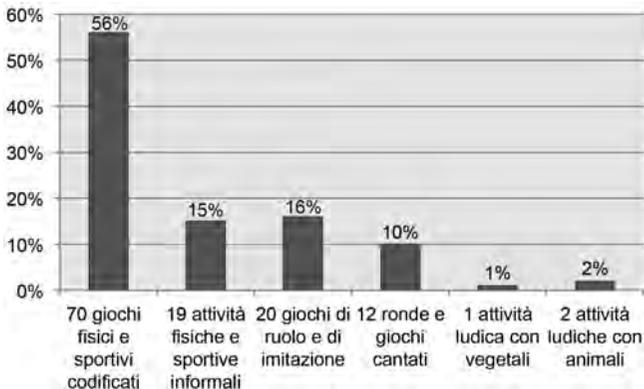


Fig. 12. Suddivisione delle 124 attività motorie in sei categorie. Sono qui escluse le attività ludo cognitive.

I giochi a dominanza fisica e sportiva (giochi codificati e attività informali) sono complessivamente 89, rappresentando il 71% del totale⁵³ e la fanno da padroni nel lotto delle attività analizzate.

Confrontando le attività fisiche e sportive di tipo informale con i giochi fisici e sportivi caratterizzati dalle regole, si nota una netta predominanza dei giochi con regole (70 giochi, pari al 56%) rispetto ai giochi informali (19 attività, pari al 15%).

I giochi di gruppo che obbediscono a regole collettive rappresentano più della metà del totale; si tratta di giochi fondati sulla competizione che determina le condizioni di successo o insuccesso; ne fanno parte il *Tiro alla fune*, il *Gioco del mondo*, la *Lippa*, le *Biglie*, *Giocare a pallone* o a *Hockey su ghiaccio* oppure il *Gioco delle bocce*, ma anche giochi che prevedono una forma di competizione il cui epilogo è privo di vittoria e sconfitta (*Quattro cantoni*, *Sta in Mezz*, *Mosca tecum*, *Il topo e il padrone*, *Bisteca...*).

Le attività fisiche informali raffigurano circa un settimo del totale; si tratta di 19 giochi non competitivi e spogliati da regole imperative (*Mandare il cerchio*, *Giocare all'aquilone*, *Andare in monopattino*, *Nuotare e tuffarsi*, *Fare la giostra...*).

I giochi motori di ruolo, teatro e imitazione corrispondono a un sesto del totale (20 giochi) e stanno a caratterizzare la dominante ludo-espressiva e simbolica di tali attività, mettendo in risalto il ruolo dell'immaginazione (*Giochi di ruolo*, *Alle spade*, *Agli indiani...*), ma sottolineando pure i momenti dedicati alle imitazioni delle occupazioni degli adulti (*I soldatini*, *La maestra*, *Il dottore*, *La bottega...*).

Le ronde e i giochi cantati (12 attività, pari al 10%) sono giochi fisici sprovvisti di competizione e accompagnati da ritornelli cantati che sostengono lo svolgimento dell'azione (*La bella lavanderina*, *La danza del serpente*, *Il ballo della signora*, *Nel castello*, *Ul prestinée...*). La condotta motoria dei giocatori è qui armonizzata e sottomessa alle esigenze collettive; ciò che domina è il piacere di agire assieme.

Abbiamo infine registrato una sola attività ludica con vegetali (il gioco *M'ama, non m'ama*, con le margherite) e due attività ludiche con animali (*Andare a caccia con la fionda* e *Andare a pescare*).

⁵³ Si è qui utilizzato il termine «sportivo» ai sensi della definizione usata da Parlebas (1999). Essendo l'aggettivo «sportivo» più ampio del termine «sport», esso include anche i giochi tradizionali.

4. Strutture e legami sociali

La scienza dell'azione motoria ci consente di studiare la motricità a più livelli. Dopo aver avuto una visione complessiva degli otto grandi ambiti d'azione, entriamo ora nel dettaglio delle pratiche sociomotorie, esaminando il punto di vista delle modalità di comunicazione imposte dalla logica interna. Viene qui analizzata la rete di scambi resa possibile dal gioco, che predefinisce i canali di cooperazione e di opposizione. Ogni giocatore si trova infatti immerso all'interno di un reticolo di comunicazioni che gli indica quali sono i suoi compagni, i suoi avversari oppure i giocatori che gli giocano accanto e non hanno con lui un'interazione diretta ed essenziale. I giochi sociomotori ci possono mostrare uno specchio dei rapporti sociali inseriti in un sofisticato sistema sociometrico, in cui ogni attore interpreta in modo soggettivo il tipo di interazione, attivando logica interna e logica esterna.

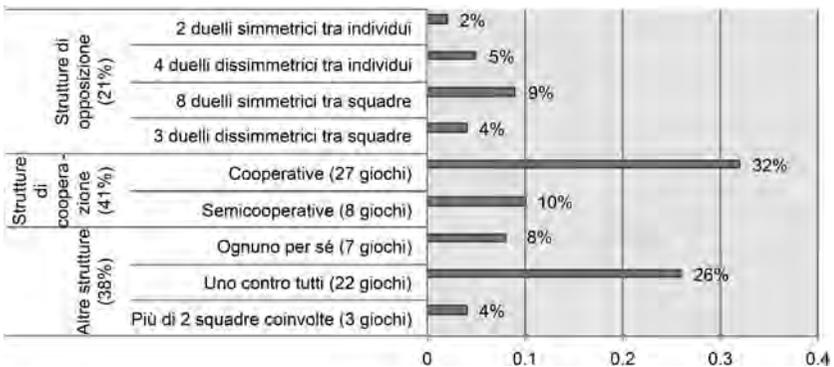


Fig. 13. L'analisi delle strutture di interazione nelle 84 situazioni sociomotorie⁵⁴ mostra una variegata mappa di relazioni sociali: tra queste, le strutture di cooperazione e le strutture con rete di interazione originale dominano sulle strutture di opposizione (individuale o tra squadre).

L'analisi riferita allo «stile» del legame sociale (fig. 13) indica che non sono le strutture in cui sovrasta l'opposizione – come negli sport che disegnano il paesaggio ludico contemporaneo – a dominare il clima relazionale dei giochi. Le strutture di opposizione (17 giochi) rappresentano la metà delle strutture a prevalenza cooperativa, che delinea il numero più consistente di attività (41%). Il restante 38% è raffigurato da strutture originali e diversificate.

⁵⁴ Non sono compresi i giochi sociomotori con animali.

Osservando più da vicino le situazioni che impongono necessariamente una rete di comunicazione corporea tra i partecipanti, è possibile evidenziare globalmente sette sistemi di interazione.

Nella categoria dei duelli tra individui (7%) due giocatori si affrontano cercando di vincere l'avversario. Ciò può avvenire in modo simmetrico, quando ognuno dispone degli stessi mezzi per battere il proprio rivale (il gioco della *Morra* o *Guardass*) oppure in modo dissimmetrico, quando gli avversari non sono dotati dello stesso statuto (*A rubare il bastone, Il topo e il padrone*).

Nei duelli tra squadre (14%), i due gruppi si oppongono sempre con gli stessi mezzi. Questa categoria non esclude la cooperazione, che è però un sottoprodotto dell'opposizione, essendone al suo servizio (come nella *Battaglia* o nel *Tiro alla fune*). Anche nei duelli tra squadre l'interazione può essere simmetrica (9%); qui ritroviamo la struttura tipica dei moderni sport di squadra, rappresentata per esempio dal *Calcio* ma anche dal *Gioco delle bocce*. In quest'ultimo, dove una squadra di due giocatori si confronta con una squadra avversaria della stessa entità numerica, l'interazione sociomotoria si manifesta con una modalità di alternanza, mediata dagli oggetti e non dal corpo. Si tratta di un campo particolare della sociomotricità nella quale i giocatori sono in interazione tra di loro per l'intermediario delle loro azioni.

Il duello tra squadre può anche essere dissimmetrico, in quanto i due gruppi possono non avere lo stesso numero di giocatori e non hanno lo stesso statuto. Sono stati rilevati tre giochi con questa struttura: *Guardie e ladri, Giocare alle bande e Peura e urs*.

Le strutture orientate verso la cooperazione mettono la solidarietà al centro dell'azione motoria; le situazioni di pura cooperazione sono assai ben rappresentate, con 28 attività che corrispondono all'incirca a un terzo del totale. Si tratta da un lato delle ronde e dei giochi cantati già citati in precedenza oppure di alcuni *Giochi di ruolo e di imitazione*; ulteriori esempi sono il *Salto alla corda*, dove il giocatore che effettua le «evoluzioni» è aiutato dai due compagni o l'*Altalena (Bilzo balzo)* che richiede necessariamente la coordinazione e il sincronismo.

I giochi semicooperativi sollecitano una relativa opposizione, che si basa su una complicità di base, senza la quale il gioco non può esistere; se ne sono registrati otto (10%). Qui è presente una rivalità, ma è mascherata da una solidarietà costitutiva (*Gioco del volano, Cald e frecc, Gioco dei mestieri, A la punta, A la bisa...*). Nel *Gioco del volano*, per esempio, è richiesta la capacità di fare dei buoni passaggi, attendendo tuttavia l'errore del giocatore impegnato a rilanciare; nel *Gioco della bisa* (la biscia), ci si mette tutti in fila aggrappandosi al giocatore in testa al gruppo; costui

avanza zigzagando e cerca di rendere difficile il compito ai compagni che devono cercare di rimanere avvinghiati.

Le strutture non ancora considerate includono delle reti di comunicazione originali e specifiche. Tra queste l'«uno contro tutti» si evidenzia numericamente dalle altre e rappresenta all'incirca un quarto del totale complessivo con 22 giochi. Questa struttura distingue l'azione di un individuo che ha uno statuto privilegiato, il cui ruolo di potere viene messo in evidenza, ma nello stesso tempo è esposto apertamente e può risultare poco ambito: è il caso di *Te ghe l'è*, *Tulin*, *Giügaa al livuri*, *Mosca cieca*, *la Lipa*...

Nelle strutture «ognuno per sé» (sette giochi), ogni giocatore è invece isolato all'interno di una situazione collettiva di interazioni, non esiste nessuna coalizione pre-costituita né nessuna squadra. A questa categoria appartengono *Quattro cantoni*, *I canton*, *A spaleta*, ma anche il *Gioco delle biglie* e il *Büscion*, che prevedono anch'essi una sociomotricità di alternanza (differenziandosi però dal *Gioco delle bocce* in quanto non vi è presenza di partner).

La struttura di coalizione, infine, è una rete che mette in relazione più squadre, tutte antagoniste. Qui è rappresentata da tre giochi: *Topa*, *La corsa dei cavalli*, *Capre, pastore e lupo*). La rete di coalizione, raggruppando tre o più squadre, offre una situazione di confronto complessa, che presenta l'originalità di rompere con l'antagonismo classico, tipica degli sport collettivi, con due squadre in opposizione.

5. Cambiamenti di ruolo

I cambiamenti di ruolo evidenziano tutti i passaggi da un ruolo sociomotorio all'altro, indotti dalla logica interna del gioco considerato. Il successo o l'insuccesso di talune azioni motorie, così come i cambiamenti di alleanza, impongono come conseguenza ad alcuni giocatori l'abbandono di un ruolo sociomotorio precedentemente assunto, a favore di un nuovo ruolo (gratificante o penalizzante) e sono il supporto di un'avventura relazionale caricata di forti emozioni. A questo proposito possiamo identificare tre tipologie di gioco in funzione della loro rete di cambiamento di ruolo.

L'analisi delle reti di comunicazione ci consente di rilevare una particolarità importante da un punto di vista sociale: in numerosi giochi le relazioni tra i giocatori non si modificano durante il corso dell'attività, come nel caso degli sport. Se consideriamo gli 84 giochi sociomotori del nostro corpus di riferimento, i partecipanti assumono ruoli sociomotori stabili durante l'intera partita per quanto attiene all'incirca alla metà dei giochi analizzati. È il caso del *Tiro alla fune*, della *Corsa dei cavalli*, del *Gioco dei mestieri*, delle *Biglie* ecc. Ma vediamo ora i 40 giochi che offrono la pos-

sibilità di modificare i ruoli all'interno dello stesso incontro (fig. 14), facendo vivere ai giocatori esperienze e punti di vista diversi. Qui vengono analizzate le modalità attraverso le quali si passa da un ruolo all'altro.

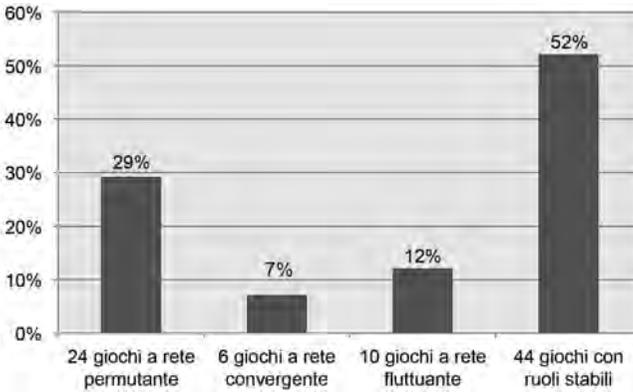


Fig. 14. La scomposizione delle reti di comunicazione per gli 84 giochi sociomotori mostra che all'incirca metà dei giochi si svolgono con ruoli stabili, mentre l'altra metà prevede modalità di cambiamento di ruolo: si tratta di situazioni di adattabilità che abitano a far fronte all'imprevisto.

La rete permutante ci indica che nel corso di una partita, in seguito ad un'interazione precisa, due o più giocatori si scambiano il loro ruolo. Questo tipo di comunicazione è la più rappresentata (30% circa) e la logica interna di questi giochi impone che un giocatore prenda il posto dell'avversario. È talvolta il caso della struttura «uno contro tutti», quando l'antagonista riesce a catturare un giocatore libero, mettendo in atto un cambio di ruolo e il gioco può continuare all'infinito (*Mosca cieca*, *la Lippa*, *I canton*, *Quattro cantoni*, *Il gatto e il topo*, *Bisteca*, *La bella lavanderina*...).

La rete convergente (o assorbente), rilevata in sei giochi, prevede che ogni giocatore venga progressivamente integrato in un gruppo che diventa sempre più numeroso. Ciò avviene nel gioco cantato e cooperativo *La danza del serpente* oppure nei giochi *L'uomo nero*, *A fa pisöö*, *Lüv lüv cos te fè*, *Zitto zitto che mamma dorme*..., dove un antagonista è opposto a tutti gli altri giocatori all'inizio della partita, ma poi trasforma in partner colui che cattura. Il gioco prosegue con questa modalità fino a quando tutti i giocatori si oppongono all'ultimo giocatore libero, la cui sorte è inevitabilmente quella di venir assorbito nel gruppo dei cacciatori.

Nei 10 giochi a rete fluttuante (che rappresentano il 12% del totale delle situazioni sociomotori), i giocatori circolano di ruolo in ruolo secondo uno schema variabile, a testimonianza dei loro successi o insuccessi eventuali. Nella struttura «uno contro tutti» del gioco del *Tulin*, per esempio, un gioca-

tore libero può ritrovarsi a vivere il ruolo di prigioniero e avere la necessità di essere rimesso in gioco attraverso un'azione solidale da parte di giocatori che, all'inizio del gioco, non sono in situazione di alleanza con lui. Ruoli fluttuanti si ritrovano però anche tra squadre precostituite, per esempio nei duelli simmetrici (*Barra, Palla due campi*) o dissimmetrici (*Guardie e ladri, Peura e urs*) dove si può passare più volte dal ruolo di giocatore libero a quello di prigioniero: qui la solidarietà si attua però all'interno della stessa squadra.

6. Giochi e competizione

L'incontro ludico può svolgersi in presenza o assenza di competizione, che può però esserci soltanto nei giochi codificati; sono infatti le regole a determinare i criteri di riuscita o di insuccesso dell'atto competitivo. Come indica Pierre Parlebas (1999)⁵⁵, in assenza di regole, implicite o esplicite determinanti i vincoli, non si parlerà di competizione, la quale si manifesta esclusivamente in situazioni oggettive di confronto motorio. Ciò non significa però, come vedremo, che il gioco deve necessariamente concludersi con un dispositivo che determina vincitori e vinti.

Non sono dunque inserite nei giochi competitivi quelle attività ludiche informali che possono essere interpretate soggettivamente come competitive dal partecipante e hanno a che fare con il desiderio di superarsi o di gareggiare con se stessi.



Fig. 15. Suddivisione delle 122 situazioni psico e sociomotorie⁵⁶ in attività ludiche informali e giochi competitivi. Nei giochi sociomotori la competizione inclusiva (in cui successo e insuccesso si alternano) si impone sulla competizione esclusiva (che termina con vincitori e vinti).

⁵⁵ Parlebas, P. (1999) cit. p. 72.

⁵⁶ Sono esclusi gli otto giochi cognitivi e le due attività ludiche con animali.

La figura 15 ci mostra che la logica interna di due quinti dei giochi motori considerati è priva di qualsiasi tipo di competizione e corrisponde alle attività ludiche informali (20 situazioni psicomotorie e 28 sociomotorie), mentre i tre quinti sono competitivi (18 giochi psicomotori e 56 sociomotori).

Nelle 38 situazioni psicomotorie, constatiamo che il numero di attività in cui vi è presenza di regole competitive è quasi equivalente al numero di attività ludiche informali. Sul versante degli 84 giochi sociomotori, un terzo (28 attività) è invece senza competizione, mentre gli altri due terzi (56 giochi) hanno una logica interna che prevede la competizione.

Le attività psicomotorie senza competizione corrispondono alle attività informali già viste (*Saltare individualmente alla corda, Giocare allo yo-yo o all'aquilone*); così come sono state descritte o evocate nei documenti, esse non impongono degli obblighi e sono prive di regole che determinano il tipo di rivalità.

I giochi di ruolo e di drammatizzazione (*I soldati, La maestra, Gli indiani, Le capanne...*), le ronde e i giochi cantati (*Giro girotondo, Il treno, La bella lavanderina...*) sono invece le attività che abbiamo inserito nei giochi sociomotori senza competizione. Esse sono caratterizzate dalla presenza esclusiva di partner {P, PI} e sono ben rappresentate nel panorama ludico ticinese (quasi un quarto del totale).

Ma di che tipo di competizione ci parlano i giochi ticinesi? Ai fini di questo lavoro che studia le implicazioni sociologiche con l'aiuto della prasseologia motoria, la competizione sociomotoria è stata suddivisa in due categorie: la *competizione esclusiva* e la *competizione inclusiva* (Parlebas 2011)⁵⁷.

La competizione esclusiva si manifesta con risultati osservabili e misurabili, relativi a prove oggettive. La logica interna di questo tipo di competizione prevede il «confronto» assoluto; la tipica situazione è quella del duello tra individui o tra squadre. Ciò che vince un giocatore, lo perde l'avversario; il risultato che determina la fine dell'incontro è definito da un sistema di punteggio che decreta vincitori e vinti e la superiorità di un individuo o di un gruppo sull'altro. Questo tipo di competizione, che è tipica dello sport (*Calcio, Hockey, Basket...*), la ritroviamo anche nei giochi motori tradizionali (*Battaglia, Barra, Morra, Biglie...*), ma non predo-

⁵⁷ Abbiamo tradotto con «competizione esclusiva» il termine *compétition excluante* e con «competizione inclusiva» la *compétition partageante*. Si veda Parlebas, P. (2011) *Jeux paradoxaux et compétition partageante*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. cit. n. 542. Paris. CEMEA. p. 56. Nelle situazioni psicomotorie, in cui non vi è interazione essenziale, questa suddivisione non è possibile e la competizione per i 10 giochi da noi classificati risulta obbligatoriamente esclusiva. I quattro giochi cognitivi che abbiamo esaminato separatamente (la cui pratica non sollecita la motricità in modo pertinente) sono tutti a competizione esclusiva.

mina nel corpus di giochi motori da noi esaminato. È infatti presente in 22 giochi (pari al 18% dell'intero corpus) ed è molto meno valorizzata rispetto alla competizione inclusiva (34 giochi pari al 28%).

Nella competizione inclusiva il gioco non termina con l'eliminazione reale o simbolica dei perdenti: il giocatore vive i ruoli e i contro-ruoli dello scambio ludico senza l'assillo del punteggio che sancisce definitivamente la fine dell'incontro. Si apprende ad adattarsi e a entrare in contatto con l'altro, prediligendo più il piacere dell'incontro che il risultato. Ogni giocatore può a turno riuscire o fallire nell'azione, ma il gioco si conclude senza contabilità del risultato. Questo tipo di gioco, codificato e competitivo, ma conviviale, lo ritroviamo nei *Quattro cantoni*, in *Tulin*, *Bisteca*, *A fa pisöö*, *I canton*, *Mosca tecum*, *Ara bambara...*

Se esaminiamo brevemente la relazione tra giochi competitivi e il genere, per i 34 giochi presi in considerazione⁵⁸ (di cui 14 maschili e 20 femminili), rileviamo che nessun gioco sociomotorio prevalentemente femminile prevede la competizione esclusiva, mentre i giochi maschili a competizione esclusiva sono cinque. Va pure rilevato che le attività praticate dagli adulti maschi (i giochi cognitivi con le carte, la *Morra* e le *Bocce*) sono tutti a competizione esclusiva. I giochi senza competizione sono prediletti dalle femmine; a bambine e ragazze ne sono infatti destinati 15 (13 giochi sociomotori e due psicomotori). Le attività sociomotorie femminili sono tutte centrate sulla solidarietà e rappresentano all'incirca la metà di tutti i giochi cooperativi rilevati complessivamente nello studio. Soltanto cinque giochi non competitivi (tre sociomotori e due psicomotori) sono invece riservati perlopiù ai maschi.

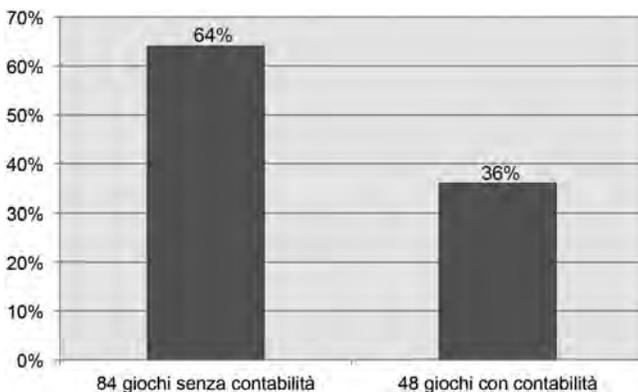


Fig. 16. La contabilità del risultato non appare come un tratto distintivo dei giochi ticinesi.

⁵⁸ Abbiamo qui sottratto i due giochi con animali e i giochi cognitivi.

Se consideriamo complessivamente i 132 giochi del nostro corpus di riferimento (fig. 16) constatiamo che due terzi di essi (84 giochi) non prevedono alcun sistema di punteggio; si tratta ovviamente dei giochi informali e non competitivi, ai quali vanno aggiunti i 34 giochi sociomotori a competizione inclusiva che si concludono senza che ci sia una consacrazione del migliore o dei migliori.

Per i giochi competitivi possiamo sottoporre ad analisi le modalità che permettono di misurare le performance e di designare il vincitore della partita; qui si inseriscono anche gli otto giochi cognitivi, in quanto tutti prevedono un sistema di regole e di competizione che fissa il quadro generale dell'azione ludica.

L'esame dei 48 giochi con contabilità del risultato ci porta a considerare che le regole di arresto delle partite sono perlopiù determinate da un punteggio e non dal tempo cronometrato come avviene quasi sempre nello sport.

Ben 42 dei 48 giochi ticinesi a competizione esclusiva (ludo-cognitivi e ludo-motori) si concludono con una contabilità orientata al raggiungimento di un risultato. Si contano infatti i punti o il numero di carte conquistate nei giochi *Scopa*, *Tressette*, *Roba mazzett* o il numero di oggetti colpiti nei giochi *Ul züccott*, *I giand da persig*, le *Biglie*; si cerca di commettere meno errori degli avversari nei giochi *Muoversi-senza muoversi*, nell'*Elastico*, nel *Mondo* o nei *Sasitt*. Occorre invece catturare un numero definito di prigionieri in *Guardie e ladri*, *Palla due campi*, *Bara* o *Capre, pastore e lupo*. Anche il gioco del *Volano* o i giochi «post sportivi» *Giocare a pallone* o *Hockey su ghiaccio* nei documenti da noi esaminati non sono mai giocati sulla base di un tempo limite sanzionante il termine della partita; essa si conclude infatti con la squadra che per prima segna un numero convenuto di punti o quando ci si stufa di giocare o si deve rientrare a casa.

Il tempo non è mai preso in considerazione in modo assoluto nemmeno nei sei giochi che prevedono una classifica gerarchica, determinante l'ordine di arrivo, come nel caso della *Corsa nei sacchi*, della *Staffetta*, della competizione con il *Cerchio* e dei *Giochi senza frontiere* oppure nel gioco psicomotorio *Il gioco delle quattro palle* (in cui il vincitore è colui che riesce prima degli avversari a recuperare una palla con l'ausilio di una corda), e infine anche nel duello dissimmetrico tra individui *Rubare il bastone*, dove vince chi riesce nel minor tempo possibile a rubare dalle mani il bastone all'avversario.

7. Spazi e terreni di gioco

Si è già visto come l'ambiente fisico sia un elemento che condiziona in modo significativo i movimenti del giocatore, così come l'elaborazione dell'informazione. In aggiunta all'incertezza relativa all'ambiente (che non esaminiamo soltanto in rapporto alla dicotomia presenza/assenza, come precedentemente visto, bensì in modo più minuzioso), analizzeremo il rapporto dei giocatori con lo spazio anche in funzione di altri criteri, quali le caratteristiche delle superfici di gioco, la preparazione e l'organizzazione del terreno e l'uso di elementi eventualmente presenti nel luogo. I documenti analizzati ci offrono indicazioni assai precise sugli spazi di gioco e la classificazione è pertanto agevole; laddove il luogo non è designato e il gioco si può praticare all'interno, l'abbiamo inserito in questa categoria.

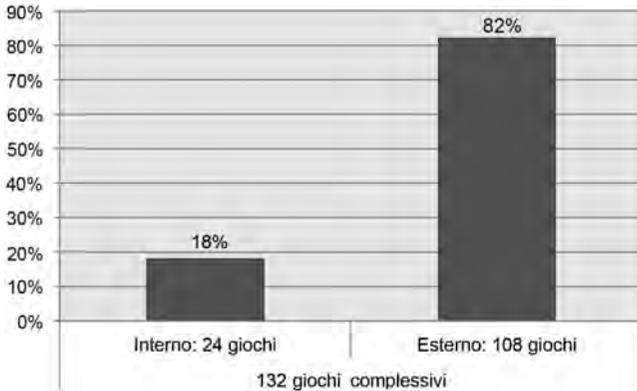


Fig. 17. Giochi praticati in spazi interni o esterni.

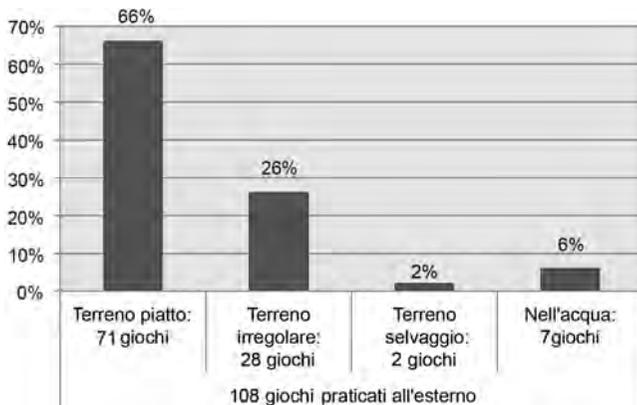


Fig. 18. Suddivisione dei giochi in funzione dell'imprevedibilità del terreno.

I giochi praticati all'esterno superano l'80% (fig. 17) e si svolgono in un ambiente che si trova in prossimità degli spazi utilizzati dagli adulti. Ciò non impedisce di *Giocare agli indiani, a nascondino* o attuare i duelli tra bande, giochi che allontanano almeno parzialmente maschi e femmine dal controllo familiare.

Per i giochi che si svolgono all'esterno (fig. 18), si nota che la maggior parte delle attività vengono praticate su un terreno libero, piatto e regolare, che non intralcia i movimenti (66%) o su un terreno irregolare che ostacola solo in parte la motricità (26%).

Poche sono le attività che vengono svolte su un terreno ricco di imprevisti. I bambini e i ragazzi ticinesi privilegiano dunque degli spazi stabili, semi-addomesticati e controllabili; luoghi asfaltati, terreni erbosi, che facilitano lo svolgimento di attività quali *Il gioco del mondo, Il salto alla corda, i Quattro cantoni, Barra...* È accettato però anche un relativo imprevisto dato dal terreno; l'incertezza associata all'ambiente fisico è dunque presente, anche se a un grado di intensità relativamente basso (lievi pendii e superfici irregolari con presenza di cespugli, alberi, ciottoli, scale ecc.) e crea un valore aggiunto a giochi quali *la Lippa, I giochi a nascondino, Guardie e ladri...*

Solo in due casi i giocatori sono messi a confronto con imprevisti più importanti forniti dal terreno e che si concretizzano in spazi collinari o montagnosi accidentati, che vanno decodificati con maggior attenzione: si tratta dell'attività psicomotoria informale *Scivolare da ripidi pendii seduti sui cartoni*, e del gioco sociomotorio codificato *Capre, pastore e lupo*.

I giochi che prevedono il contatto con l'acqua sono perlopiù svolti nelle fontane o in riva ai corsi d'acqua (*Giocare con le barchette, Costruire le dighe, Sasso che rimbalza...*) ma vanno segnalate anche alcune attività più avventurose e con incertezza più elevata, quali i *tuffi* e il *nuoto nel lago* o l'*andare a pesca con zattere rudimentali e improvvisate*. Questi giochi, che si praticano senza il controllo dell'adulto, comportano un certo rischio e presuppongono un tipo di socializzazione diverso rispetto a quelle attività svolte negli spazi vicini alle abitazioni.

Prendendo in considerazione l'eventuale necessità di preparare il terreno di gioco (fig. 19), constatiamo che più della metà delle attività svolte all'aperto sono realizzate su terreni non allestiti appositamente e i giochi si adattano a essere svolti in spazi improvvisati, ossia predisposti dall'uomo per altre funzioni che non sono legate al gioco; si tratta di giochi svolti sulle piazze, su strade sterrate o asfaltate oppure prati «bonificati» dove gli spostamenti sono resi agevoli. All'incirca nel 30% dei casi (32 giochi) prima di iniziare l'attività si rivela necessaria una preparazione del terreno da parte dei giocatori (scavare dei buchi per il *Gioco delle biglie*,

tracciare delle linee per delimitare lo spazio nei giochi del *Mondo*, *Guardie e ladri*, *Lippa*...). Talvolta si utilizzano elementi già presenti sul posto; un quinto dei giochi vengono infatti svolti integrando muri, sassi, alberi, cespugli o fontane.

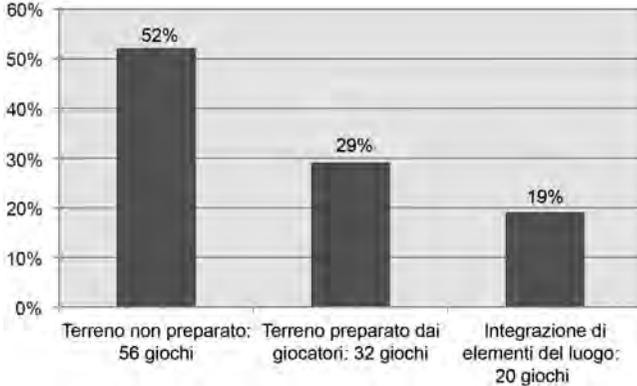


Fig. 19. I giochi ticinesi si svolgono perlopiù in spazi improvvisati.

8. Oggetti e materiali

Nel nostro studio siamo interessati a capire il rapporto esistente tra il giocatore e i materiali, in quanto nei giochi gli oggetti sono utilizzati in rapporto alle regole e spesso mediano le relazioni tra compagni e/o avversari. A questo proposito ci vengono in soccorso gli studi di Jean Pierre Warnier, che si incrociano con le ricerche di Pierre Parlebas e che hanno un obiettivo scientifico comune, fondato su una prasseologia motoria relazionata agli oggetti. Pur partendo da basi diverse, i due ricercatori hanno situato un punto d'incontro tra le condotte motorie e il materiale. Nell'antropologia della cultura materiale di Jean Pierre Warnier⁵⁹ (1999), la funzione sociale degli oggetti di gioco è interiorizzata da ogni membro della società. Capire le relazioni tra la fabbricazione del materiale e la logica interna del gioco può dunque aiutarci a penetrare nel contesto sociale e culturale della popolazione. Warnier ha sviluppato una teoria che parte dall'oggetto per arrivare all'azione motoria, l'interazione tra lo schema corporeo del soggetto e l'oggetto in questione consente lo sviluppo di una etnografia originale; una «ethnographie de la mise en objets par les conduites motrices incorporées»⁶⁰.

⁵⁹ Warnier, J.-P. (1999) *Construire la culture matérielle*, Paris. PUF.

⁶⁰ Ivi, p. 164.

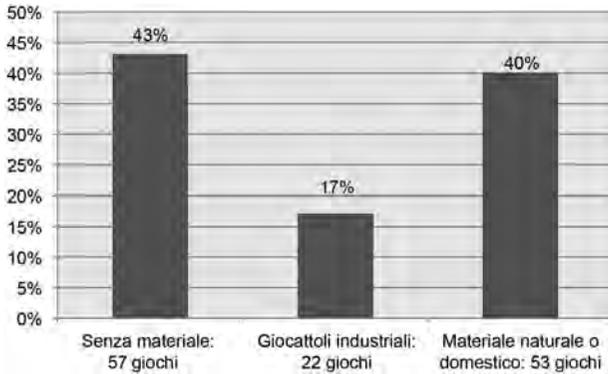


Fig. 20. Classificazione delle 132 attività ludiche in funzione dell'uso di oggetti. La maggior parte dei giochi si svolge senza far ricorso a nessun tipo di materiale oppure con l'uso di un materiale non costruito appositamente per il gioco.

La figura 20 ci mostra che il 43% dei giochi ticinesi studiati non prevede per quanto attiene alla loro logica interna nessun ricorso a materiali o accessori. L'analisi della logica interna ci indica che il piacere che deriva da 57 giochi (*Quattro cantoni, Barra, Il gatto e il topo, Pronto soccorso, Le belle statuine, Girotondo, La danza del serpente...*) è legato esclusivamente all'incontro e alla relazione.

La presenza degli oggetti nei giochi ticinesi è però assai importante e si impone nel panorama ludico con 75 giochi. Il 17% di questi fa capo a materiali che sono stati generati appositamente per l'attività ludica; si tratta di giocattoli di regola acquistati dall'adulto e concepiti dall'industria a partire dall'azione motoria. Nella costruzione di palle, corde per saltare, yo-yo, racchette per il volano, lego o bambole, la tecnica strumentale è infatti funzionale alla tecnica ludo-corporea. Abbiamo per semplicità inserito nei giocattoli industriali anche le carte da gioco che servono per cinque giochi ludo-cognitivi.

La parte più rilevante dei giochi che fa ricorso a materiali (53 giochi, pari al 40%) prevede l'uso di oggetti che non sono stati concepiti specificatamente come giocattoli e che suddividiamo in funzione della loro provenienza.

Per i giochi che non fanno uso di giocattoli costruiti dall'industria, ma nei quali la logica interna impone un'interazione con l'oggetto, si è rilevato che i giocatori scelgono in ugual misura materiali reperiti dall'ambiente naturale e dall'ambito domestico (fig. 21). I giochi che fanno capo a oggetti raccolti direttamente nella natura sono 21: si tratta di materiali poveri cercati con cura (noci, sassi levigati, bastoni...). La messa in atto delle altre 21 situazioni ludiche avviene invece con l'uso esclusivo di oggetti recupe-

rati dall'ambiente domestico (bottoni, elastici, fazzoletti, coltelli...). Infine il rimanente 20% delle attività è svolto facendo interagire oggetti che provengono sia dalla natura sia dal mondo adulto e dall'ambito domestico (qui si fa uso di corde, legni, camere ad aria da bicicletta in disuso, sassi, turaccioli...). Sono i giocatori stessi che intervengono sul materiale, fabbricando i giocattoli che permettono loro di trarre piacere dall'attività ludica.

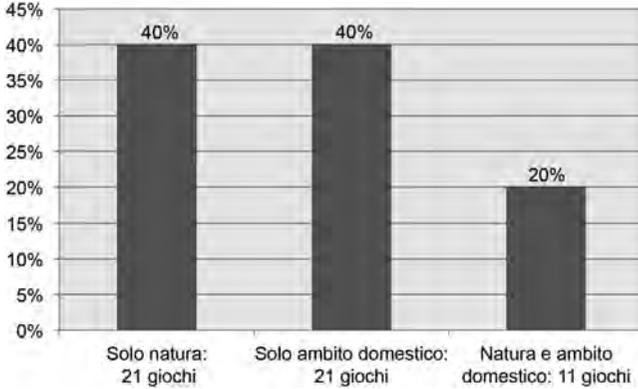


Fig. 21. Suddivisione del materiale per i 53 giochi che fanno capo a giocattoli reperiti dall'ambiente naturale e/o domestico.

Giochi del Mendrisiotto

Siccome la regione del Mendrisiotto è un sottoinsieme dell'intero territorio cantonale, si è preferito esaminare il corpus di giochi proposto nella pubblicazione del Museo della civiltà contadina di Stabio in modo separato rispetto alle raccolte di giochi riguardanti l'intero Cantone, evitando di sommare i giochi per ottenere un'unica banca dati. Nel lavoro curato da Sergio Pescia, che circoscrive la sua ricerca alla regione più meridionale del Ticino, sono stati catalogati 70 giochi (68 attività che coinvolgono la motricità e la manualità e due situazioni ludo-cognitive). Presentiamo qui la visione d'insieme relativa agli otto grandi ambiti d'azione mediante il semplice S3 per le 68 situazioni motorie, mentre i risultati complessivi relativi all'analisi verranno esaminati nel capitolo che riguarda il confronto tra la macro e la micro regione.

La figura 22 ci mostra che anche nei giochi mendrisiensi è presente tutto il ventaglio delle categorie motorie.

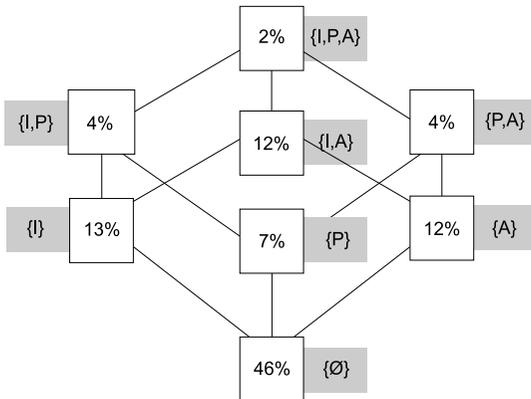


Fig. 22. La visione d'insieme delle 68 situazioni motorie del Mendrisiotto suddivise negli otto grandi ambiti d'azione.

L'insieme vuoto $\{\emptyset\}$ è l'ambito d'azione che predomina su tutti gli altri (46% pari a 31 giochi). Sono attività psicomotorie svolte su terreni che facilitano la motricità, dove i movimenti possono essere ripetuti e affinati senza dover tener conto degli altri eventuali partecipanti. Ecco alcune attività appartenenti a questa tipologia: il *Salto alla cordicella svolto individualmente*, le *Freccette*, il *Mondo*, la *Trottola a frusta*, il *Firla furla*, la filastrocca con la palla *Rinoceronte che passa sotto il ponte*, ma anche le attività ludiche con i vegetali, quali *Fare gli elicotteri con i semi di acero* o *Sparare soffiando i denti di leone*.

La categoria psicomotoria con presenza di incertezza associata all'ambiente fisico $\{I\}$ interviene nella misura del 13% (9 giochi). L'ambiente non è standardizzato, il terreno è irregolare, sconnesso e può presentare imprevisti; qui abbiamo catalogato i giochi competitivi con bersagli materiali quali le *Cartucce*, *Ul zücott*, *Ul viv el mort*, ma anche l'*Aquilone* o *Far scoppiare le mine*, gioco praticato dagli adolescenti e svolto in luoghi discosti e accidentati.

Le situazioni psicomotorie $\{\emptyset, I\}$ rappresentano il 59% del totale e attestano una prevalenza complessiva delle attività svincolate dall'incertezza provocata da compagni o antagonisti.

Se passiamo all'esame delle situazioni sociomotorie (che nell'insieme determinano il rimanente 41%), troviamo otto giochi (pari al 12%) che prevedono esclusivamente il confronto con l'avversario e si svolgono su un terreno privo di insidie $\{A\}$; si tratta per esempio delle *Belle statuine*, *Mosca cieca*, *Te ghe l'è*, ma anche del *Gioco della morra*, praticato dagli adulti.

Il confronto con l'avversario avviene in un luogo che prevede l'incertezza associata all'ambiente fisico $\{I, A\}$ nel caso di otto giochi (12%). Si tratta di giochi a struttura «uno contro tutti», *La Bögia (I fazzoletti)*, *A scundass*, *Sgrata cavii* oppure a struttura «ognuno per sé» come le *Biglie* o il *Turacciolo*, ma abbiamo inserito qui anche i giochi con animali (per esempio *Andare a caccia con la fionda*).

In un ambiente stabile vi può essere l'interazione con il partner con il quale si collabora cercando di ridurre al minimo la fonte di incertezza $\{P\}$: è il caso del *Salto alla cavallina*, del *Salto alla cordicella a gruppi*, di *Scaricabarile*, ma anche di giochi di ruolo quali *I soldati* o *Le infermiere*. Questa categoria rappresenta il 7%.

Le attività di cooperazione motoria che prevedono un'incertezza determinata dall'ambiente fisico $\{I, P\}$ sono soltanto tre e rappresentano il 4%. Emblematica nel nostro caso è la discesa su ripidi pendii a coppie con *La slitta*, ma vi appartengono anche i giochi di ruolo in cui ci si avventura nel bosco: *Giocare con le spade* o *Giocare con archi e frecce*.

La classe in cui si intreccia l'interazione che lega sia cooperazione sia opposizione {P, A} è tipica della grande categoria degli sport collettivi, ma è poco rappresentata in questo corpus di riferimento (solo tre giochi pari al 4%). Troviamo qui il *Gioco del pallone*, ma anche il *Gioco della cavallina a squadre* (chiamato anche *Gioco dell'oca*) e il *Gioco delle bocce*, praticato soprattutto dagli adulti.

L'ambito dove si incrociano comunicazioni e controcomunicazioni motorie in un ambiente ricco di incertezza è rappresentato nella regione a sud del Ticino da un solo gioco: si tratta di *Guardie e ladri*, che si gioca spesso in uno spazio vasto, poco codificato, accidentato e ricco di nascondigli.

Giochi locali o transculturali?

Il gioco va considerato sia agente sia testimone di una cultura, in quanto è profondamente impregnato di norme relative al periodo storico in cui viene svolto, ma anche di peculiarità proprie alla regione in cui si realizza, nonché del modo di utilizzare lo spazio o gli oggetti. Paragonare e comparare attività ludiche di regioni diverse e di epoche diverse dalla nostra può aiutarci a capire se vi sono tendenze analoghe o dissimili tra territori geograficamente discosti, ma pure se ritroviamo tratti caratteristici che rimangono costanti nel tempo.

In uno dei testi da noi esaminati *Jeux folkloriques des enfants du Tessin* l'autrice struttura la sua raccolta di 77 giochi catalogando 39 situazioni ludiche come autenticamente ticinesi, e le restanti 38 come giochi importati perlopiù dall'Italia. Certo è allettante immaginare che un cospicuo numero di attività ludiche possano essere specifiche della nostra regione, ma possiamo confermare tramite il nostro studio che vi siano dei veri giochi ticinesi? E i giochi che non avrebbero origini ticinesi provengono davvero perlopiù dalla vicina penisola? L'analisi minuziosa della logica interna delle attività ludiche ci consente di muoverci su più livelli per cercare di affrontare queste problematiche.

Il primo confronto è interno al territorio che abbiamo finora studiato e consiste nel comparare i giochi raccolti nell'intero Canton Ticino con quelli dell'ambito locale relativo alla regione del Mendrisiotto. L'analisi di questi giochi, nei quali prevale soprattutto l'azione corporea, ci permette di confrontarci con l'interrogativo riguardante l'eventuale influsso dei giochi tradizionali sulla personalità dei giocatori in relazione al contesto geografico e sociale nei quali sono svolti.

Compariamo poi da un punto di vista generale le nostre attività ludiche con quelle di alcune altre regioni europee, riferendoci a studi prasseologici sia dello stesso periodo sia andando a ritroso nel tempo, per scoprire se a distanza di secoli vi siano eventualmente delle caratteristiche che si sono mantenute costanti.

1. Il Ticino comparato al suo distretto più a sud

Da un punto di vista intraculturale, complessivamente sono state esaminate 202 attività ludiche: 132 per tutto il Ticino e 70 per il Mendrisiotto. Tra queste, constatiamo che 26 giochi appartengono sia all'intera regione sia al suo sottosistema. Il tasso di similitudine ludica è pertanto di $(26 \times 2) \times 100 / 202 = 25.7\%$. Soltanto un quarto dei giochi è dunque comune ai due accorpamenti. Siccome consideriamo come rappresentative tutte le raccolte di gioco a cui ci siamo riferiti, questo dato ci appare piuttosto sorprendente. I due corpus non si riferiscono alla stessa popolazione e, pur rifacendosi a una cultura con radici comuni, mostrano in certe circostanze differenze significative. Ciò potrebbe essere dovuto a disparità relative all'impianto metodologico, ma siccome gli autori dei testi che abbiamo analizzato non hanno esplicitato in modo preciso la metodologia relativa alla raccolta dei dati (categorie di giochi ricercati, campione di persone intervistate, ceti sociali...) non si potranno trarre delle conclusioni assolute.

Il testo *Gioco e passatempo*, che contempla i giochi del sud del Ticino, evidenzia caratteristiche a volte analoghe alle pubblicazioni riguardanti i giochi di tutto il Cantone, ma mette in rilievo anche delle particolarità che lo differenziano dai testi di riferimento che si vogliono rappresentativi dell'intera regione. Quando le differenze tra i due corpus lo giustificano, mostriamo i dettagli delle divergenze e cerchiamo di interpretarle.

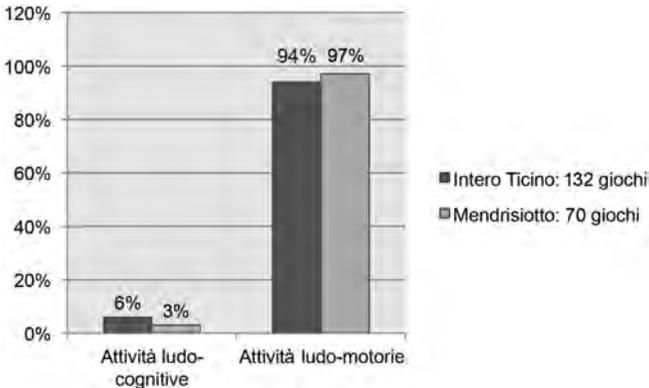


Fig. 23. Entrambi i corpus mettono in luce la debolezza delle attività ludo-cognitive rispetto a quelle motorie.

La figura 23 mostra un'importante similitudine che riguarda la netta predominanza delle situazioni ludo-motorie nei confronti di quelle ludo-cognitive. Nei paesaggi ludici della prima parte del Novecento domina in

modo marcato la corporeità e la manualità; è sorprendente constatare invece la debolezza dei giochi cognitivi (siano essi giochi da tavolo, *Giocchi di carte* o giochi esclusivamente linguistici). Questo tipo di gioco è quasi assente nella regione del Mendrisiotto (due attività) ed è poco rappresentato in tutto il Ticino (otto giochi). I giochi di astrazione non sembrano dunque essere stati rilevati come attività caratteristiche da chi si è occupato di schedare i giochi praticati in Ticino.

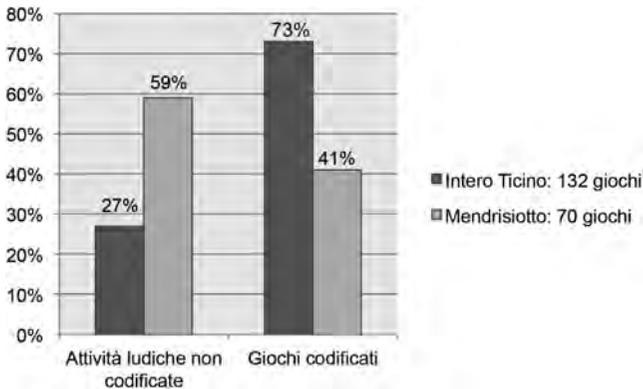


Fig. 24. I giochi di tutto il Ticino si caratterizzano per la presenza importante della regola, mentre nei giochi del Mendrisiotto prevale la dimensione informale.

Sul fronte della presenza della regola appaiono delle differenze ragguardevoli, come indica la figura 24. Le attività ludiche informali sono poco più di un quarto del totale nei giochi di tutto il Cantone (36 attività), mentre predominano nella misura del 60% nel Mendrisiotto (41 attività), viceversa sono i giochi codificati a prevalere nella misura dei tre quarti sull'intero territorio cantonale (96 giochi rispetto ai 36 del Mendrisiotto).

I 26 giochi comuni ai due documenti, seppure sorprendentemente ridotti come già detto, ci mostrano un insieme fortemente radicato nella tradizione ludica ticinese. Si tratta di giochi esclusivamente motori, due terzi dei quali sono codificati (18 giochi); tra questi troviamo sette situazioni psicomotorie (il *Mondo*, le *Noci*, *Ul züccott*, le *Cartucce*, le *Ghiande*, gli *Ossi*, *Muoversi-senza muoversi*) e 11 sociomotorie (*Nascondino*, *Mosca cieca*, le *Biglie*, le *Bocce*, la *Morra*, *Saltare la corda a gruppi*, il *Calcio*, *Guardie e ladri*, *Te ghe l'è*, *Le belle statuine*, *123 stella*, il *Ceffone*). Le otto attività ludiche informali sono invece composte da cinque situazioni psicomotorie (*Mandare il cerchio*, *Saltare la corda*, *La fionda*, *Il firla furla*, *L'aquilone*), due attività sociomotorie di tipo cooperativo (*I soldati*, *Giocare agli indiani con archi e frecce*) e un gioco sociomotorio con animali (*Andare a caccia di uccelli con la fionda*).

2. Affinità e discordanze negli ambiti d'azione

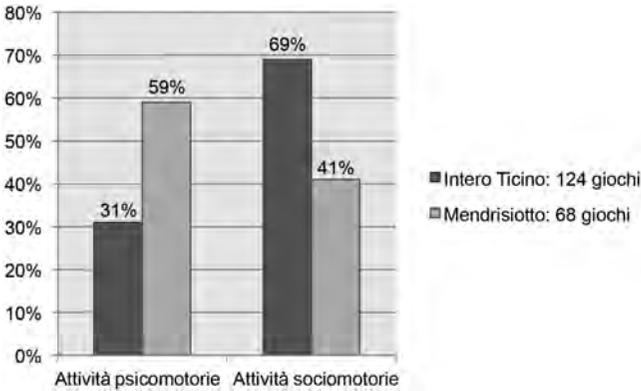


Fig. 25. I giochi di tutto il Ticino mettono in rilievo una dimensione relazionale più accentuata rispetto a quelli del Mendrisiotto.

Sul fronte di una prima grande suddivisione tra psico e sociomotricità (fig. 25) constatiamo che nella regione del Mendrisiotto le situazioni psicomotorie prive di legami sociali essenziali (40 giochi) dominano su quelle sociomotorie (28 giochi) nella misura del 59%. Nell'intero Ticino sono invece le situazioni a carattere sociale (86 sociomotorie contro 38 psicomotorie) a primeggiare nella proporzione dei due terzi (70%). L'azione corporea, generatrice di una comunicazione che scambussola l'azione motoria, sarà oggetto di esame approfondito nel capitolo che riguarda le strutture sociali.

La psicomotricità, che si sviluppa in un contesto povero dal punto di vista comunicativo, può essere un rifugio per la stabilità emotiva individuale e può mettere l'individuo in una situazione di «emulazione» sia con se stesso (che può essere fonte di gratificazione e di autostima) sia con gli altri (che possono essergli accanto senza tuttavia influenzare in modo essenziale la sua performance e il suo comportamento). L'abilità individuale messa in atto in una situazione psicomotoria non presuppone però necessariamente che il giocatore sia isolato dal contesto relazionale. Si tratta di un'influenza di tipo affettivo che non costituisce un tratto distintivo dal punto di vista dell'interazione motoria, ma che abbiamo registrato in quasi tutte le situazioni psicomotorie e pertanto non può essere sottovalutata. Giocare gli uni accanto agli altri in un gioco psicomotorio può pure essere propedeutico all'entrata sociomotoria nel gruppo. L'osservazione puntuale delle condotte dei bambini che abbiamo per lungo tempo messo in atto nelle scuole dell'infanzia ci ha infatti permesso di constatare una continuità tra la comotricità e la sociomotricità.

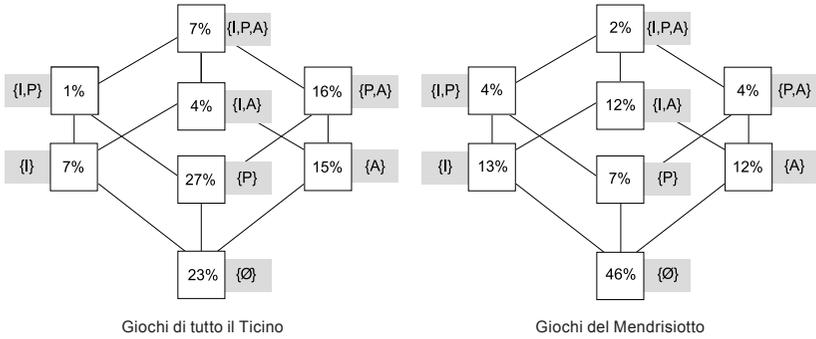


Fig. 26. Caratteristiche dei giochi di tutto il Ticino e della regione del Mendrisiotto messi a confronto tramite il semplice S3.

Comparando l'intero territorio preso in esame con il suo sottoinsieme, per quanto riguarda la suddivisione in otto grandi ambiti d'azione (figg. 26 e 27), notiamo alcune similitudini, ma anche parecchie disuguaglianze. In entrambi i corpus le attività senza incertezza $\{\emptyset, P, A, PA\}$ sovrastano quelle con incertezza relative al terreno $\{I, IP, IA, IPA\}$. Le situazioni motorie che non richiedono nessuna capacità di elaborare l'informazione proveniente dall'ambiente naturale sono più importanti nei giochi raccolti sull'intero territorio del Canton Ticino e corrispondono all'80% (101 giochi). Esse sono invece un po' meno marcate nella regione concentrata nel Mendrisiotto (47 giochi, pari al 70%), dove le attività ludiche sembrano inserite in un contesto più rurale e appare un contatto con una natura meno addomesticata.

Categoria	Intero Ticino (124 giochi)		Mendrisiotto (68 giochi)	
\emptyset	23%	29	46%	31
P	27%	34	7%	5
A	15%	18	12%	8
PA	16%	20	4%	3
I	7%	9	13%	9
IP	1%	1	4%	3
IA	4%	5	12%	8
IPA	7%	8	2%	1

Fig. 27. Distribuzione delle otto classi d'azione motoria nell'intero Ticino e nel Mendrisiotto.

Sul versante generale delle categorie psico e sociomotorie è stata già evidenziata la dimensione più sociale dei giochi di tutto il Ticino, ma possiamo ora vedere se questo aspetto è confermato esaminando separatamente le categorie sociomotorie.

Più di un quarto del totale delle attività ludiche dell'intero Ticino (28%, ossia 35 giochi) hanno una logica interna che mette in risalto la

solidarietà e la cooperazione {P, IP}; questa categoria è più ristretta nei giochi mendrisiensi ed è pari all'11% (otto giochi).

Anche per quanto riguarda la copresenza di partner e avversario {PA, IPA}, la grande regione rileva una percentuale maggiore di giochi (22%, pari a 28 giochi) rispetto al suo sottoinsieme, che fa rilevare soltanto il 5% di attività in questa fascia (quattro giochi).

Sul fronte complessivo della pura opposizione {A, IA}, i due corpus non registrano differenze importanti (19% rispettivamente 24%); se consideriamo però esclusivamente le attività che si realizzano in una situazione di opposizione, ma immerse in un ambiente fisico ricco di incertezza, constatiamo che queste sono superiori nel distretto di Mendrisio (12% rispetto al 4%), contraddistinto per una geografia ludica inserita in un contesto meno stabile.

3. Giochi a carattere misto

Il gioco è un atto sociale non soltanto perché nasce, si integra o si sviluppa in un determinato contesto culturale, ma anche perché mette in relazione tra loro giocatori di differenti età e genere, predefinendo la sociabilità di una cultura. Occorre segnalare che la nostra suddivisione dei giochi in categorie di età non è esclusiva; gli autori dei due testi più recenti tra quelli esaminati, *Voglia di giocare* e *Gioco e passatempo*, ci fanno notare come spesso i giochi fossero praticati contemporaneamente da giocatori di età diverse. Un gioco con la stessa logica interna può infatti dar piacere a bambini, adolescenti, ma anche ad adulti, che lo possono interpretare a seconda delle proprie aspirazioni e caratteristiche. Questo aspetto è messo bene in evidenza dal pedagogista fiorentino Gianfranco Staccioli: «A scorrere le illustrazioni a stampa e le pitture degli ultimi secoli, si incontrano numerosi esempi di adulti che si impegnano in giochi che noi siamo abituati a considerare "infantili": dal famoso quadro di Goya dove si vede un girotondo, a mosca cieca, alle illustrazioni sui giochi delle biglie, alle stampe sulle bolle di sapone, alle immagini di adulti che giocano a trottola»⁶¹.

Osservando il grafico della figura 28, constatiamo innanzitutto un andamento analogo per quanto riguarda i gruppi di età dei partecipanti. Nei giochi da noi esaminati che coinvolgono bambini e ragazzi, l'adulto non appare mai come figura di riferimento, né come animatore né come arbitro, né come spettatore. Emerge pertanto un quadro di ampia autonomia dove i rapporti ludici mediati dal gioco avvengono tra gruppi di bambini e ragazzi non necessariamente della stessa età. Il numero di giochi praticati perlopiù

⁶¹ Staccioli, G. (1998) *Il gioco e il giocare*. Roma. Carocci. p. 113.

da bambine e bambini di una fascia di età che va all'incirca dai 5 ai 10 anni, così come le attività ludiche realizzate da ragazzine e ragazzini dai 10 ai 14 anni dominano in entrambi i corpus, con percentuali quasi equivalenti.

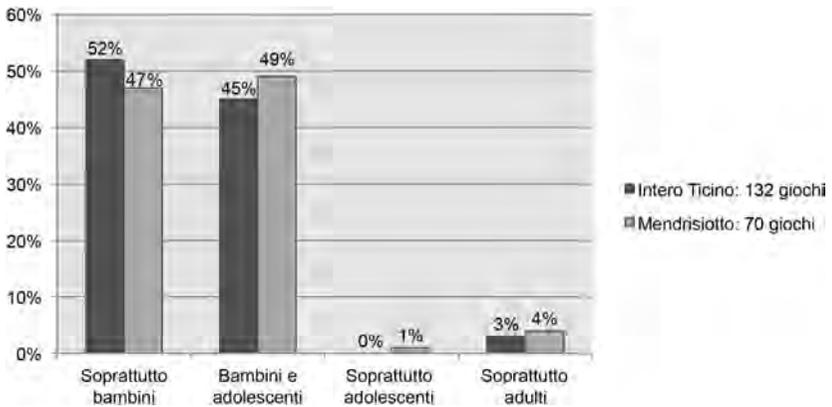


Fig. 28. In riferimento alle fasce di età si constata che in entrambi i corpus vi è un predominio di giochi destinati all'infanzia e alla preadolescenza.

In ambedue i casi sembra però esserci una rottura ludica alle soglie dell'adolescenza, dove le tracce di gioco scompaiono e non sono testimoniate. La sola eccezione consiste nel *Far scoppiare le mine*, gioco segnalato nel Mendrisiotto e che prevede una certa dose di rischio e trasgressività, siccome occorre procurarsi bossoli d'ottone, polvere da sparo e miccia, prima di procedere all'esplosione.

I giochi praticati da adulti infine, non sono del tutto assenti nelle due raccolte. Il *Gioco delle bocce* e la *Morra* sono comuni, mentre nei giochi di tutto il Ticino sono presenti anche due *Giochi di carte*: *Scopa* e *Tressette*.

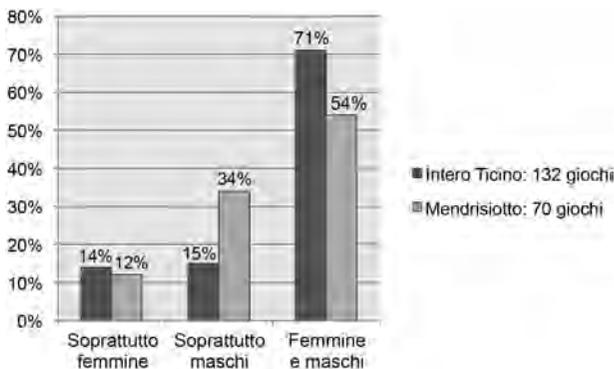


Fig. 29. La maggior parte dei giochi è praticata indistintamente da maschi e femmine.

Per quanto attiene al genere, la relazione di inclusione è presente in entrambi i corpus, sottolineando il carattere prevalentemente misto dei giochi ticinesi (fig. 29). Ciò significa che maschi e femmine giocavano sia insieme sia separatamente, perlopiù agli stessi giochi. Il 70% dei giochi di tutto il Ticino è infatti praticato indifferentemente da maschi e femmine (93 attività), mentre la percentuale dei giochi unisex si riduce al 54% nel Mendrisiotto (38 attività). Questa regione si distingue in effetti per il numero relativamente alto di giochi praticati dai maschi: un terzo di tutti i giochi sono infatti prevalentemente maschili (*Trottola a frusta*, *Scaricabarile*, *Far l'aeroplano con i maggiolini*, *Caminare sulle mani*, *Ul zücott...*), mentre quelli femminili rappresentano solo l'11% (*Saltare la corda*, *Rinoceronte con la palla bianca*, *Giocare alle infermiere*, *Costruire cestini per le bambole...*). Su tutto il territorio cantonale i giochi femminili si ritagliano invece all'incirca la stessa percentuale di quelli maschili, attestandosi attorno al 15%. Una caratteristica tipicamente femminile sembra essere quella di far interagire il ritmo e l'azione (*ronde*, *danze*, *Salto alla corda*, *L'elastico*, *La palla contro il muro*), così come l'aspetto cooperativo legato all'espressività (giocare alle *Infermiere*, alla *Mamma*, alla *Bottega*, alla *Casa*, alla *Bambola*). Tra i 19 giochi femminili di tutto il Ticino, nove seguono una cadenza ritmica e sei sono giochi di ruolo; nel Mendrisiotto il rapporto è di tre giochi ritmati e cinque giochi di ruolo per un totale di otto giochi.

Se approfondiamo l'analisi della logica interna delle situazioni ludiche per quanto riguarda la relazione tra il gioco, il genere e il contatto corporeo, constatiamo che nei giochi tra bambini e bambine, ragazze e ragazzi, toccare il corpo dell'altro non è tabù. Il corpo femminile può essere toccato nei semplici gesti di opposizione: la modalità più diffusa è il semplice tocco di leggera intensità con la mano praticato affinché avvenga il cambio di ruolo, come nel caso di *Ara bambara*, *Te ghe l'è*, *A fa pisöö*, *Tecum*, *Il topo e il padrone*, *Barra o Guardie e ladri*.

Dal punto di vista del contatto fisico più intenso, si rileva una differenza di tipo qualitativo nel confronto corporeo tra maschi e femmine. Nei giochi femminili non registriamo quasi mai un'interazione fisica differente dal darsi le mani nelle *ronde* oppure come visto per i giochi misti, nell'azione di catturare l'avversario o liberare il compagno. L'unica eccezione è rappresentata dal gioco della *Bella lavanderina*, che termina obbligatoriamente con un bacio.

Alcuni giochi praticati nella prima parte del Novecento prevalentemente dai ragazzi prevedono invece l'accettazione di una certa rudezza e in parte della violenza; le interazioni di opposizione si manifestano infatti a diretto contatto con il corpo dell'avversario, che diventa bersaglio. Questa categoria di giochi è messa quasi esclusivamente in risalto nei giochi del Mendrisiotto: è il caso della *Bögia* (dove in una fase del gioco,

ci si opponeva all'avversario colpendolo sulla schiena con un fazzoletto o talvolta con una palla di stracci riempita con la sabbia), di *Sgrata cavii* (l'opposizione avveniva afferrando per i capelli o frizionando la testa dell'avversario) del *Gioco dell'oca* (o *Cavallina a squadre*), in cui si salta sul dorso degli avversari che devono riuscire a resistere il più a lungo possibile oppure del gioco semi cooperativo *Scaricabarile*, dove ci si mette schiena contro schiena e si alza ripetutamente il partner, ripetendo l'esercizio fino allo sfinimento. Solo il gioco *Bisteca* (o *Ceffone*), che consiste nell'affibbiare un colpo sul dorso di un giocatore accovacciato che dà la schiena ai compagni, è presente in entrambi i corpus.

Per quanto attiene la separazione di genere che riguarda gli adulti, i due corpus mettono in evidenza alcuni giochi praticati dagli uomini negli spazi pubblici delle osterie (*Bocce*, *Morra* e *Giochi di carte*), mentre non è stata rilevata nessuna pratica ludica femminile. L'assenza di giochi femminili non significa ovviamente che in Ticino le donne non praticassero attività ludiche, ma che ciò avveniva probabilmente perlopiù in un ambiente protetto dalle mura domestiche.

4. Preponderanza di giochi fisici codificati

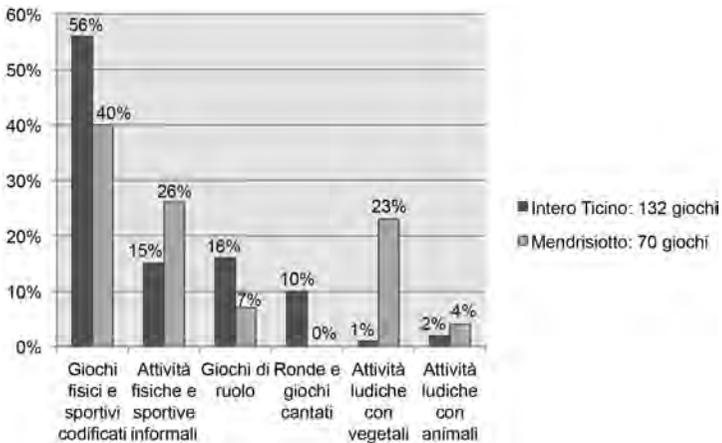


Fig. 30. La suddivisione delle attività motorie in sei categorie mostra il predominio delle attività fisiche e sportive codificate e informali.

Il confronto tra le diverse tipologie di situazioni motorie mostra che i giochi codificati a dominanza fisica e sportiva rappresentano la parte più importante in entrambi i corpus. Sono più della metà del totale in tutto il Ticino (70 giochi) e i due quinti nel Mendrisiotto (28 attività) e appaiono

considerevolmente superiori alle altre categorie (fig. 30). Si tratta di giochi tradizionali psico o sociomotori che posseggono un aspetto convenzionale determinato dalla regola; il più delle volte sono giochi competitivi, ma che lasciano alla tradizione locale la responsabilità di trasmettere codici e rituali (il *Mondo*, i *Cartucc*, *Tulin*, *Battaglia*...). A differenza di quanto avviene oggi, nessun gioco praticato in seno alle federazioni sportive è stato da noi registrato nelle attività esaminate. Il gioco sportivo del *Calcio* (denominato *Giocare a palla* o *Giocare a pallone*), realizzato in spazi improvvisati e presente in entrambi i corpus, così come l'*Hockey*, svolto su piste preparate appositamente dai giocatori, sono catalogati tra i giochi fisici e sportivi codificati, da noi considerati «post sportivi».

Le attività informali non sottomesse a strette norme e non obbedienti a un vero sistema di regole hanno uno spazio meno importante nel corpus di riferimento generale (15%) e sono più rappresentate nella regione situata a sud del Ticino, dove raggiungono il 26%. Quando si va in *Bicicletta*, si manda il *Cerchio*, si *Cammina sulle mani*, si gioca con la *Girandola* o con l'*Aquilone*, alla *Fionda* o al *Firla furla* è possibile condividere il piacere con gli altri partecipanti, pur mantenendo la piena autonomia d'azione e di decisione; si tratta di situazioni comotorie inserite in un contesto di sociabilità che lascia ad ogni partecipante la propria indipendenza.

La presenza, discreta sull'intero territorio cantonale (16%) e meno importante nel Mendrisiotto (7%) dei giochi di ruolo, sottolinea una tipologia di attività ludica in cui la motricità è funzionale e subordinata alla dimensione simbolica: sono i giochi del far finta, dell'imitazione e del gioco drammatico. I bambini si immergono soprattutto nell'imitazione di scene sociali della comunità di appartenenza: si tratta di scene della vita corrente (*La scuola*, *Il dottore*, *La mamma*, *Le infermiere*, *La bottega*) oppure di cerimonie rituali che mettono in scena *L'esercito* o *La chiesa*, ma appaiono anche ruoli non indigeni, dove recitano *Indiani e cowboys*; il mondo western è dunque parte dell'immaginario infantile ticinese.

Le ronde e i giochi cantati sono totalmente assenti in *Gioco e passatempo* e rappresentano il 10% nei giochi di tutto il Ticino. Sorprende un po' l'assenza di questo tipo di giochi nella regione del Mendrisiotto, dove la dimensione ritmica è rappresentata solo dal gioco *Rinoceronte con la palla bianca*, accompagnato da una filastrocca non determinante nella riuscita del gioco. Questo risultato potrebbe essere attribuito al fatto che le interviste per la regione del Mendrisotto siano state effettuate perlopiù a persone di sesso maschile, mentre la metodologia di ricerca relativa ad altri documenti abbia tenuto maggiormente in considerazione il genere.

I giochi ticinesi fanno rilevare 12 attività sociomotorie di cooperazione con presenza di regole, che abbiamo catalogato come ronde o giochi can-

tati. La metà di questi è esclusivamente femminile, mentre l'altra metà è mista e praticata perlopiù dalla fascia di età 5-10 anni. In queste attività non prevale l'aspetto tecnico-funzionale, bensì il piacere conviviale; dominano l'armonia e il legame tra danza e canto, tra ritmo e parola, tra gestualità ed espressione. La disposizione spaziale è sovente in cerchio e le evoluzioni si effettuano tenendosi per mano in modo da essere visti da tutti (*Giro girotondo, Calendimaggio*). Al centro del cerchio spesso si trova un bambino che ha un ruolo privilegiato o perché compie azioni individuali che devono essere imitati da tutti (*Il ballo della signora, Nel castello*) oppure perché il protagonista può scegliere, al termine della canzone attraverso riti e formule, una persona che viene baciata o con cui potrà ballare (*La bella lavanderina, Vado cercando una fietta bella...*). Questa scelta valorizzante è assai carica a livello affettivo e relazionale.

Nella regione del Mendrisiotto viene dato risalto a una categoria di gioco che abbiamo chiamato attività ludiche con vegetali; nella pubblicazione curata da Sergio Pescia questo tipo di giochi rappresenta infatti il 23% del totale. Sono tutte situazioni che non prevedono un'interazione essenziale con gli altri giocatori e hanno contribuito a spostare l'equilibrio sulle attività psicomotorie nella raccolta di giochi della regione a sud del Ticino. Nel corpus che contempla le attività di tutto il Ticino è invece evidenziato un solo gioco di questo tipo; si tratta del gioco *M'ama, non m'ama*, in cui si staccano i petali delle margherite per scoprire se si è o meno amati. Il documento curato dal Museo della civiltà contadina del Mendrisiotto mette in rilievo attività ludiche che fanno parte di un processo di iniziazione alla natura, luogo principale di lavoro degli adulti. Si tratta esclusivamente di attività informali, molte delle quali richiedono una buona conoscenza relativa alle caratteristiche di piante, frutti e fiori (*Fischiare con le ghiande di quercia*, scegliere i semi di acero o di tiglio in grado di volare con il vento per *Giocare agli elicotteri, Far volare i semi del tarassaco, Far scoppiare i frutti del corimbo*). Talvolta è richiesta un'abilità manuale nella costruzione del giocattolo, per esempio quando si costruisce un «fuciletto a pompa» per tirare al bersaglio, utilizzando come canna un rametto di sambuco vuotato all'interno e come asta un giovane ramo di castagno o di nocciolo.

Sebbene rappresentino un'entità marginale (due giochi sul territorio cantonale e tre nel Mendrisiotto) abbiamo voluto dedicare una sottocategoria anche alle attività ludiche con animali. A testimonianza di una diversa sensibilità odierna verso mammiferi, uccelli e insetti, si constata che i giochi praticati attorno alla metà del secolo scorso tolleravano ancora la possibilità di colpire gatti o uccelli utilizzando la fionda oppure di divertirsi a fare «l'aeroplano» con i maggiolini, fissandovi un filo con uno spillo alla coscia o ancora di catturare varie specie di insetti per poi infilarli con

uno spillo al guscio di una castagna. Attività praticate perlopiù dai maschi, realizzate in un ambiente in cui vivono anche insetti e animali selvatici, e di cui i ragazzi conoscono bene le abitudini. L'organizzazione delle attività ludiche con gli animali passa necessariamente dalla loro cattura (caccia o pesca); il livello di violenza possiamo oggi considerarlo come elevato, ma sembra accettato come processo di iniziazione alla vita adulta. Questi giochi sono necessariamente sociomotori, giocati in opposizione pura di tipo dissimmetrico con l'animale (che non chiede affatto di partecipare al gioco); essi si svolgono inoltre in un terreno ricco di incertezza che richiede una capacità di leggere, decodificare e interpretare l'ambiente naturale.

5. Strutture orientate verso la solidarietà

L'analisi delle strutture relazionali permette di affermare l'esistenza di una varietà di legami sociali che mettono in luce un'originalità e una ludo-diversità relazionale per quanto attiene ai giochi sociomotori.

Regione		Tutto il Ticino (84 giochi)			Mendrisiotto (25 giochi)		
Strutture di opposizione	Duelli tra individui	• Simmetrici • Dissimmetrici	2 (2%) 4 (5%)	7%	17 giochi (20%)	1 (4%) 0 (0%)	4% 4 giochi (16%)
	Duelli tra squadre	• Simmetrici • Dissimmetrici	8 (9%) 3 (4%)	13%		2 (8%) 1 (4%)	
Strutture di cooperazione	• Cooperative • Semicooperative		27 (32%) 8 (10%)	35 giochi (42%)	8 (32%) 1 (4%)		9 giochi (36%)
	Altre strutture	• Ognuno per sé			7 (8%)	32 giochi (38%)	
• Uno contro tutti		22 (26%)	6 (24%)				
• Più di due squadre coinvolte		3 (4%)	0 (0%)				
						12 giochi (48%)	

Fig. 31. L'analisi delle situazioni sociomotorie mostra una grande varietà di strutture sociali perlopiù orientate verso la cooperazione e la solidarietà.

Confrontando le percentuali dei due accorpamenti (fig. 31) è innanzitutto abbastanza sorprendente constatare la percentuale relativamente bassa dei giochi competitivi che hanno una logica interna fondata sull'opposizione, ossia sulla struttura del duello (tra individui o tra squadre o-

talmente opposte) dove ciascuno cerca di dominare l'altro. Le strutture di opposizione rappresentano soltanto un quinto dei giochi sociomotori di tutto il Ticino e rispettivamente un sesto del Mendrisiotto. Riconosciamo alcuni giochi praticati principalmente dagli adulti. Nei due corpus sono rappresentati soprattutto i duelli simmetrici a squadre (*Giocare a pallone, Giocare a bocce*); ritroviamo poi in proporzioni minori le altre strutture: il duello dissimmetrico tra squadre (*Guardie e ladri*) e il duello simmetrico tra individui (la *Morra*). Solo nei giochi dell'intero Ticino è infine presente il duello dissimmetrico tra individui (*Giacomino dove sei, A rubare il bastone*).

Le strutture di cooperazione e i rapporti ludo-motori di solidarietà hanno un ruolo importante in entrambi gli accorpamenti, pur assumendo uno spazio maggiore sull'intero territorio (42%) rispetto alla sua parte più a sud (36%). Si tratta perlopiù di puri giochi cooperativi (*Giochi di ruolo, Salto alla cavallina, Salto alla cordicella a gruppi*), anche se vi è la presenza di qualche gioco semicooperativo (*Gioco del volano, Scaricabarile*).

Accanto a queste due grandi categorie si evidenziano le altre strutture, a competizione inclusiva o esclusiva, che rappresentano il 38% in tutto il Ticino e il 48% nel Mendrisiotto. Tra queste prevale la modalità «uno contro tutti»; circa un quarto dei giochi dei due lotti analizzati separatamente prevede infatti la figura di un ruolo dominante, che oppone un giocatore all'insieme degli altri partecipanti; costui può, a seconda dei casi, eliminare gli avversari oppure farne dei partner. Sono inclusi in questa categoria la *Mosca cieca*, i *Giochi a nascondino*, *123 stella*, *Il gatto e il topo*, *l'Uomo nero*... Un'ulteriore rete di comunicazione, presente in percentuale maggiore nelle attività ludiche del Mendrisiotto (24%) e che comporta l'8% di tutto il Ticino, è la struttura «ognuno per sé». Qui ogni giocatore interviene nel gioco a sua discrezione, senza essere costretto da obblighi determinati da accordi con una squadra precostituita (*Quattro cantoni*, *le Biglie*, *Sgrata cavii*, *I canton*...).

La struttura di coalizione, originale poiché mette contemporaneamente in relazione tra loro più di due squadre, è poco rappresentata nel nostro corpus: assente nei giochi del Mendrisiotto, è invece presente con tre giochi (4%) in tutto il Ticino (*Topa*, *La corsa dei cavalli*, *Capre, pastore e lupo*).

6. Ruoli stabili e instabili

L'analisi dei giochi tradizionali che prevedono la possibilità di modificare il ruolo sociomotorio all'interno della stessa partita ci consente di constatare che entrambi i corpus si comportano in modo analogo (fig.

32). All'incirca la metà degli 84 giochi sociomotori di tutto il Ticino e dei 25 giochi sociomotori del Mendrisiotto prevede che le relazioni o le squadre rimangano stabili per tutto l'incontro. La logica interna dell'altra metà dei giochi presuppone invece che vi siano dei cambiamenti di ruolo durante l'attività, evidenziando una proprietà originale non presente nei giochi sportivi contemporanei.

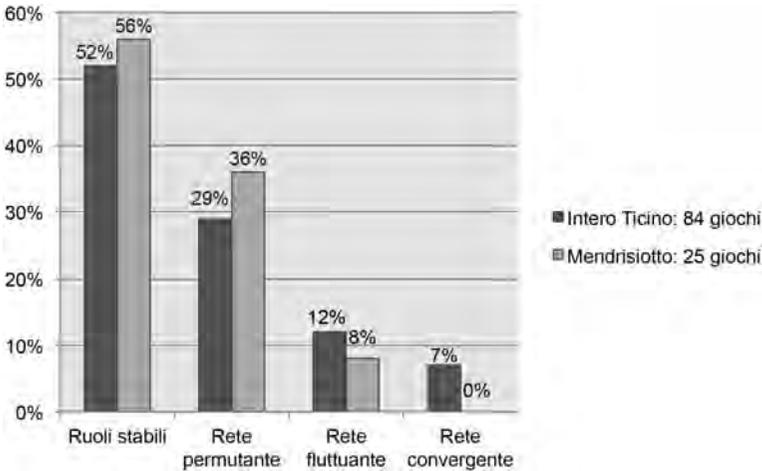


Fig. 32. La rete di comunicazione di un cospicuo numero di giochi sociomotori di entrambi i corpus prevede dei cambiamenti di ruolo.

L'instabilità dei ruoli è messa in atto attraverso tre modalità diversificate e suscettibili di attivare un intenso vissuto socio-affettivo per quanto attiene la solidarietà e la rivalità. La categoria più rappresentata in entrambi i corpus è relativa alla rete permutante (36% corrispondente a 24 giochi in tutto il Ticino e 26% pari a nove giochi nel Mendrisiotto). Qui le peripezie dei giocatori fanno sì che tutti possano assumere un ruolo di inseguitore, antagonista o predatore, ma anche il suo contro-ruolo, cioè quello di preda o avversario.

Le coalizioni si trasformano nei sei giochi a rete convergente (categoria presente nella misura del 7% solo nei giochi di tutto il Ticino): a poco a poco qui tutti i partecipanti diventano avversari dei loro precedenti compagni e alla fine del gioco si ritrovano tutti assieme contro un solo giocatore, che sarà assorbito dal gruppo.

Nella rete fluttuante, infine, i cambiamenti di ruolo si effettuano secondo necessità, ma senza permutazione sistematica né assorbimento progressivo. Si tratta di cambi di ruolo variabili che portano a evitare quei ruoli poco valorizzanti di giocatori in attesa o di prigionieri.

7. Competizioni con vittoria e senza vittoria

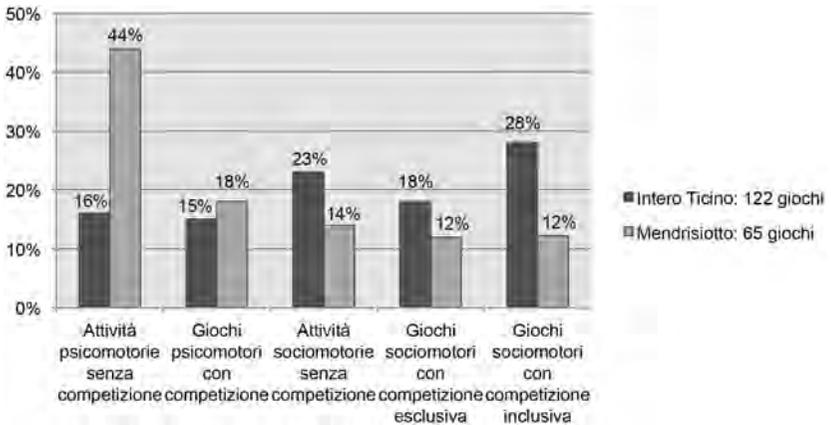


Fig. 33. Il piacere del gioco codificato non deriva soltanto dall'aspetto competitivo e la competizione esclusiva che termina con la vittoria e la sconfitta non rappresenta la categoria dominante.

L'esame del ruolo della competizione indica che attività competitive e non competitive sono presenti in percentuali importanti, seppur inverse, nei due corpus (fig. 33). Complessivamente la competizione ha un ruolo maggiore nei giochi rilevati sull'intero territorio ticinese (74 attività corrispondenti all'incirca al 60% del totale) ed è meno importante nel distretto di Mendrisio (42% con 28 giochi).

Il piacere che deriva dal gioco può esulare dalla competizione imposta dalla regola: è il caso delle numerose attività ludiche psicomotorie informali presentate, che si basano su una ricerca di piacere sensomotorio o cinestetico o dalla ricerca di una soddisfazione provocata dallo sforzo fisico (più raffigurati nei giochi del Mendrisiotto, con 28 attività e una percentuale del 44%) oppure dalla condivisione di movimenti sociomotori dedicati a ronde, danze o giochi di ruolo (più rappresentate nei giochi di tutto il Ticino con 28 attività, pari al 23%).

Quando la logica interna prevede la competizione, si mette in atto un'interazione di opposizione o di concorrenza tra i giocatori e questo «scontro», più o meno ravvicinato, è spesso considerato il sale del gioco. Tra le attività competitive che abbiamo rilevato nei due corpus, circa un terzo è a «competizione esclusiva» e si manifesta con risultati osservabili e misurabili. La logica interna di questo tipo di gioco prevede il confronto assoluto; il risultato che determina la fine dell'incontro è definito da un sistema di punteggio che decreta vincitori e vinti e la superiorità di un individuo o di un

gruppo sull'altro. Riscontriamo all'incirca la stessa percentuale di giochi psicomotori competitivi (che sono forzatamente a competizione esclusiva) nei due corpus, mentre i giochi sociomotori con memoria del risultato che terminano con vittoria e sconfitta sono più rappresentati sull'intero territorio cantonale (22 giochi pari al 18%) rispetto al Mendrisiotto (otto giochi, pari al 12%). Sul fronte della contabilità del risultato si constata un andamento simile per i due corpus: i giochi senza contabilità dominano infatti sulle attività in cui viene memorizzato l'esito finale.

Accanto alla competizione esclusiva si è pure registrato un importante numero di giochi conviviali a «competizione inclusiva o condivisa» che lasciano spazio più al piacere dell'incontro che al risultato. Essi non prevedono una conclusione con contabilità del risultato, pur prefigurando cambi di ruolo valorizzanti o sfavorevoli che non sono mai definitivi. La percentuale è nettamente più importante nei giochi di tutto il Ticino, dove rappresenta più di un quarto del totale (28%) rispetto al Mendrisiotto (12%).

Se mettiamo in relazione la competizione e il genere, riscontriamo l'assenza della competizione esclusiva in entrambi i corpus per quanto riguarda i giochi sociomotori femminili. Nessuno dei 17 giochi sociomotori registrati complessivamente nei due corpus e riservati alle bambine o alle ragazze termina con la vittoria o la sconfitta; la femminilità sembra dunque manifestarsi con dei tratti culturali che valorizzano l'inclusione e la cooperazione. Per quanto riguarda il genere femminile, anche la performance psicomotoria individuale è messa in luce soltanto in un gioco per ogni corpus (*Il gioco dell'elastico e Rinoceronte con la palla bianca*).

Le sfide a competizione esclusiva sono invece rappresentate nei giochi maschili, pur non essendo complessivamente dominanti. Tra i 17 giochi maschili di tutto il Ticino, rileviamo infatti sei giochi sociomotori e due psicomotori a impronta esclusiva. Nel Mendrisiotto invece un terzo dei giochi prediletti dai maschi (otto giochi sui 22) appartiene a questa categoria (quattro giochi psicomotori e quattro sociomotori).

8. La posta materiale in gioco

Tra le situazioni ludiche a competizione esclusiva ve ne sono alcune che si concludono con la vincita o la perdita dell'oggetto o degli oggetti messi in palio nel gioco, il quale è basato su uno scambio di beni. Qui la scommessa fa parte della logica esterna dell'attività, in quanto lo stesso gioco potrebbe essere messo in atto anche senza nessuna posta materiale e si gioca allora soprattutto sul prestigio e sul riconoscimento sociale. La scommessa è però un elemento annesso alla regola che è spesso evocato e

merita attenzione. Nei giochi in cui si scommette, l'oggetto è al centro della situazione motoria: tutti questi giochi hanno un bersaglio materiale e ciò li differenzia dal *Salto alla corda*, dai *Giochi con palla* o dai *Giochi a nascondino*, per i quali nella nostra indagine non abbiamo mai trovato relazione con la scommessa. Va segnalato che non si tratta mai di giochi di azzardo puro o *alea*, come Roger Caillois definisce i giochi che si fondano su una decisione «[...] che non dipende dal giocatore e sulla quale egli non può minimamente far presa»⁶².

Nei giochi a scommessa da noi rilevati i giocatori non tentano dunque la fortuna mettendola esclusivamente nelle mani del destino, e il successo non è una mera questione di probabilità. L'attività più nota, appartenente a questa categoria e presente in entrambi i corpus, è il gioco delle *Biglie a tana*, dove questi oggetti servono sia per giocare sia per pagare il debito. Ogni qualvolta un giocatore riesce a colpire una biglia dell'avversario (dopo essere passato dalla «tana»), ne entra infatti in possesso. Sebbene il numero di giochi di questo tipo non sia elevato (sette giochi registrati nel Mendrisiotto di cui tre sono comuni a tutto il Ticino), ci sembra importante rilevarne alcune caratteristiche. Si tratta di giochi di pura opposizione che terminano con vittoria e sconfitta; sono psicomotori (*Ghianda*, *Cartucce*) o sociomotori (*Biglie a tana* o *a pista*, *Gioco delle noci*, *Turacciolo*, *Sgrata cavii*), la cooperazione non è prevista, ciascuno agisce da solo come unico difensore dei propri beni. In questi giochi si parte con le stesse possibilità di riuscita; ogni giocatore dispone del tempo necessario per decidere la sua strategia migliore e l'interazione sociomotoria è di bassa intensità, per cui ben si prestano per la scommessa. Quando c'è sociomotricità, la relazione si fa senza il contatto corporeo e l'interazione tra i giocatori dipende dalla conseguenza delle loro azioni; si tratta di controcomunicazione alternata, che non necessita di una capacità di decodificare in modo sincronico le decisioni dell'avversario. In questa performance motoria l'aggressività non è permessa, poiché la logica interna non prevede il contatto corporeo.

Il valore materiale della posta in palio è in rapporto con la difficoltà di ottenimento dell'oggetto, che nel nostro caso corrisponde a semplici sassi, ghiande o noci, per passare dalle cartucce da caccia usate, alle figurine o alle biglie più o meno pregiate, fino ad arrivare a una posta finanziaria, fissata in singoli centesimi. Si tratta dunque di beni materiali che hanno un valore per

⁶² Caillois, R. (1976) *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano. Bompiani. p. 33. In verità il gioco aleatorio non è del tutto assente dal nostro corpus di riferimento, in quanto l'abbiamo registrato cinque volte su un totale di 203 attività ludiche esaminate. Si tratta di due *Giochi di carte* (*Pepa tencia* e *Na in camisa*), del *Gioco dell'oca*, del gioco con le margherite *M'ama, non m'ama* e del gioco sociomotorio *Paradiso-inferno*.

i bambini e che permettono loro di giocare il loro «capitale» prendendosi dei rischi economici in relazione alle proprie abilità corporee e motorie.

Come per il resto dei giochi analizzati, anche in questo caso la scommessa è fatta tra pari, senza controllo esterno o arbitraggio da parte dell'adulto. Mettere in palio un oggetto obbliga il bambino o il ragazzo a stimare le sue capacità e quelle dell'altro, confrontandosi in uno scambio economico. Per quanto riguarda il genere, sebbene nei due corpus non vi siano indicazioni precise al riguardo, sembrerebbero piuttosto improbabili scommesse tra maschi e femmine. Fatta eccezione per le biglie, la natura di oggetti quali le cartucce da caccia usate o le figurine dei ciclisti rappresentano un materiale più attraente per i maschi.

9. Eco-giochi realizzati all'aperto

Nella prima metà del Novecento (fig. 34) si gioca prevalentemente all'aperto su tutto il territorio ticinese, a testimonianza di una scenografia ludica che coinvolge i dintorni delle abitazioni, le strade, le piazze, ma anche la campagna. È in questo contesto che troviamo più dell'80% dei giochi presenti nei due corpus.

Le condotte motorie vengono messe in atto in spazi di gioco perlopiù addomesticati (66% in tutto il Ticino e 59% nel Mendrisiotto): si tratta di terreni piatti e regolari, strade, piazze, manti erbosi o di terra battuta, che riducono il più possibile gli imprevisti e permettono di controllare facilmente i movimenti. Ma troviamo anche una presenza significativa di luoghi che consentono di confrontarsi con un terreno relativamente accidentato, che crea incertezza e valore aggiunto al gioco. I terreni irregolari, pendii, radure circondate da alberi e cespugli, che favoriscono i nascondigli e gli spostamenti protetti sono infatti presenti soprattutto nel Mendrisiotto (38%) e in misura minore su tutto il territorio cantonale (26%). I siti selvaggi, più lontani dalle abitazioni, e le superfici accidentate che prevedono più insidie sono per contro poco ricercati, così come le attività nell'acqua.

A differenza di ciò che avviene oggi per quanto attiene ai terreni sportivi e a molti parchi giochi, si deduce che gli spazi ludici, sono flessibili e versatili. Abbiamo registrato un solo gioco, presente in entrambi i corpus, che necessita di un terreno allestito appositamente, ed è il *Gioco delle bocce* praticato dagli adulti. Qui il terreno è adibito esclusivamente allo svolgimento di questa attività che rende possibili le competizioni con regole istituzionalizzate. Tutti gli altri giochi, dunque, vengono realizzati su terreni che consentono di effettuare varie tipologie di gioco.

Caratteristiche		Regione	Giocchi di tutto il Ticino		Giocchi del Mendrisiotto	
<i>Luogo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • All'interno • All'esterno 	<ul style="list-style-type: none"> • 18% • 82% 	132 giochi	<ul style="list-style-type: none"> • 14% • 86% 	70 giochi	
<i>Spazio</i> (per giochi che si svolgono all'esterno)	<ul style="list-style-type: none"> • Piatto • Irregolare • Selvaggio • Nell'acqua 	<ul style="list-style-type: none"> • 66% • 26% • 2% • 6% 	108 giochi	<ul style="list-style-type: none"> • 59% • 38% • 3% • 0% 	60 giochi	
<i>Terreno</i> (per giochi che si svolgono all'esterno)	<ul style="list-style-type: none"> • Non tracciato e non preparato • Preparato dai giocatori • Integra elementi del luogo 	<ul style="list-style-type: none"> • 52% • 29% • 19% 	108 giochi	<ul style="list-style-type: none"> • 58% • 22% • 20% 	60 giochi	
<i>Materiale</i> (per l'insieme dei giochi)	<ul style="list-style-type: none"> • Senza materiale • Giocattoli industriali • Materiale naturale • Materiale domestico • Materiale naturale e domestico 	<ul style="list-style-type: none"> • 43% • 17% • 16% • 16% • 8% 	132 giochi	<ul style="list-style-type: none"> 17% 16% 28% 20% 19% 	70 giochi	

Fig. 34. Le attività ludiche della prima metà del XX secolo si svolgevano perlopiù all'esterno, in spazi semi-addomesticati, dove si potevano improvvisare vari tipi di gioco. Si giocava spesso senza alcun materiale e i giocattoli erano reperiti perlopiù nella natura o nell'ambito domestico oppure erano costruiti dai giocatori stessi.

Più della metà dei giochi dei due accorpamenti viene improvvisata su terreni non tracciati e non preparati, dove lo spazio quotidiano è utilizzato tale e quale.

Una discreta percentuale di attività (il 29% in tutto il Ticino e il 22% nel Mendrisiotto) necessita invece di un breve allestimento preventivo; i giocatori stessi preparano il terreno e definiscono gli spazi ludici tracciando linee o scavando buchi con legni o sassi. Solo in qualche caso la predisposizione è più impegnativa (allestire il tracciato per il *Gioco delle biglie su pista* oppure preparare la pista di ghiaccio).

Per un quinto delle attività ludiche dei due corpus, infine, gli spazi vengono scelti integrando elementi che si trovano sul posto (muri, sassi, alberi, cespugli). Talvolta questi elementi sono indispensabili per il gioco e fanno parte della logica interna, mentre altre volte costituiscono degli ostacoli che lo rendono più attrattivo.

Per quanto riguarda il rapporto con gli oggetti, più del 40% dei giochi repertoriati in tutto il Ticino e all'incirca un quinto dei giochi reperiti da Sergio Pescia in *Gioco e passatempo* non fanno nessun ricorso a materiali o accessori: si tratta di giochi poveri di materiale, ma ricchi di interazioni sociali. Ritroviamo qui infatti quasi esclusivamente attività sociomotorie che hanno il vantaggio di poter essere improvvisate sul campo.

La «carta d'identità» del 57% dei giochi di tutto il Ticino e addirittura dell'83% dei giochi del Mendrisiotto prevede però il rapporto con il materiale ludico. L'analisi dell'interazione con i materiali (oggetti o giocattoli)

indica che soltanto un sesto circa dei giochi presenti nei due corpus prevede l'uso di giocattoli appositamente costruiti dall'industria per il gioco. I giocattoli monofunzionali, che sommergono i bambini e i ragazzi di oggi, sono dunque presenti in modo piuttosto limitato all'inizio del secolo e si arrestano all'incirca agli anni sessanta, periodo che corrisponde all'ampia commercializzazione dei giocattoli in plastica, diventati popolari grazie alla diminuzione dei prezzi e all'aumento del potere d'acquisto della popolazione.

La parte più rilevante delle attività ludiche fa ricorso a materiali reperiti in natura oppure nell'ambito domestico. Non si può dunque sostenere, come spesso accade, che i bambini e i ragazzi della prima metà del Novecento avessero pochi giocattoli a disposizione. Si può invece affermare che si tratta perlopiù di giocattoli elaborati dai bambini stessi o reperiti direttamente dal contesto quotidiano o dalla natura, e solo in misura relativamente bassa di giocattoli prodotti dall'industria.

Tra i giochi che non fanno ricorso a giocattoli preesistenti, si constata un certo equilibrio tra le varie tipologie di strumenti ludici suddivisi in funzione della loro provenienza. I giocatori possono scegliere esclusivamente nell'ambiente naturale gli oggetti che permettono loro di mettere in atto le situazioni ludiche; sono giochi che integrano materiali poveri oppure che richiedono una capacità di identificare i vegetali e di valorizzarne le loro caratteristiche. Questo tipo di materiale, non specifico per il gioco, trova uno spazio più importante nel Mendrisiotto. Talvolta gli oggetti sono prestati esclusivamente dall'ambito domestico (fazzoletti, turracchioli, bottoni, cartucce usate, cerchi di biciclette...), mentre in altre circostanze il gioco impone una rielaborazione del materiale che integra oggetti presi sia dalla natura sia dall'ambito domestico.

In entrambi gli accorpamenti appaiono testimonianze di una realtà non certo benestante in cui l'economia dei bambini era lo specchio della cultura del risparmio degli adulti. Si costruivano bambole con sassi e bende o si giocava a calcio con barattoli di latta, con palle fatte di stracci o infilando foglie di vegetali su una corda per arrotolarla e ottenere un pallone.

L'esame degli accessori utilizzati per la fabbricazione degli oggetti di gioco ci consente di avvicinarci alla tecnologia della prima parte del Novecento, ma protrattasi in gran parte fino agli anni sessanta/settanta, e che ci rimanda a un prodotto confezionato con materiali poveri e riciclati. Esce soprattutto l'immagine di una società di tipo rurale e artigianale, con i suoi giocattoli costruiti manualmente, che fornisce un tratto principalmente maschile al valore del materiale ludico.

Si tratta di «eco-giochi» che per essere messi in pratica necessitavano di una rilevante abilità manuale che era usuale riscontrare già a partire

dall'infanzia⁶³. Bambini e ragazzi recuperano il materiale in modo autonomo o con il consenso degli adulti che forniscono loro, almeno in parte, la materia prima. La costruzione della fionda tradizionale, della fionda a elastico, della trottola a frusta o la fabbricazione di slitte esigono una trasformazione importante del materiale: lavorare con legno, cuoio, spago, elastici da camera ad aria ecc. mostra da un lato l'autonomia, e dall'altro la necessita di poter far capo a un piccolo laboratorio artigianale.

L'analisi del rapporto tra gioco, spazio e materiale ci permette di affermare che si tratta soprattutto di giochi ecologici, che si svolgono a contatto con l'ambiente naturale; ossia di «eco-giochi» ai sensi della definizione di Pierre Parlebas «[...] Jeu écologique dans la mesure où il se marie harmonieusement avec l'environnement dit naturel (terrain, pleine nature, matériel) sans tenter de le domestiquer ou de lui substituer une haute technologie»⁶⁴. Ciò contrasta in modo netto con lo sport del nostro tempo, la cui dimensione commerciale ha reso più accessibile l'alta tecnologia offrendola su larga scala a giocatori di ogni età e livello di competenza, moltiplicando accessori e indumenti che permettono di raggiungere alti livelli performativi.

10. Un crocevia di transiti

Questo studio ci ha consentito di tratteggiare un panorama ludico ricco e variegato per quanto riguarda i giochi tradizionali e di rilevare alcune differenze all'interno del territorio ticinese. Certo il desiderio di ampliare ulteriormente il corpus di riferimento è presente, così come ci piace immaginare di poter indagare su monografie di altri Cantoni svizzeri per cercare di tracciare una sorta di «mappa elvetica» del gioco tradizionale.

Per ora mettiamo brevemente a confronto il nostro lavoro con quello di colleghi prasseologi con i quali collaboriamo e che, prima di noi, hanno indagato sui giochi tradizionali.

⁶³ Uno dei documenti da noi studiati, *Gioco e passatempo* è stato pubblicato in parallelo a un'esposizione sugli oggetti ludici allestita nel 1985/86 nel Museo della civiltà contadina di Stabio, con lo scopo di valorizzare il gioco come bene civile e culturale e come importante testimonianza della condizione umana. La mostra, curata da Sergio Pescia, ha dato rilevanza agli oggetti ludici quali elementi della «cultura materiale» appartenente al mondo rurale. Tali materiali sono stati messi in relazione con la pratica ludica e vi è stato accostato un valore formativo, riconoscendo che anche nella dura società contadina di fine Ottocento e inizio Novecento, contrassegnata da una forte emigrazione che costringeva i bambini sin dai primi anni di scuola al lavoro, il gioco non fosse «[...] qualcosa di casuale o occasionale affidato all'istinto ludico naturale del bambino, bensì pur senza le teorizzazioni moderne, un importante strumento educativo [...]». Accanto alla mostra è stata organizzata una giornata di gioco con i bambini delle scuole elementari e gli oggetti ludici descritti in *Gioco e passatempo* hanno avuto modo di «rivivere» in strade, corti e piazze del paese di Stabio.

⁶⁴ Parlebas, P. (1999) cit. p. 117.

Al fine di rispondere al quesito relativo alla dimensione «autenticamente ticinese» o transculturale del nostro corpus di giochi, formulato prendendo spunto dalla suddivisione che appare nel lavoro di Milena Torriani *Jeux folkloriques des enfants du Tessin*, ci siamo innanzitutto avvalsi di una tesi di dottorato realizzata in ambito sociologico da Joseba Etxebeste (2001)⁶⁵. Si tratta di un lavoro che ha potuto contare su una banca dati eccezionalmente vasta, grazie a un atlante di attività ludiche del Novecento elaborato dal gruppo di ricerca etnografica dei Paesi Baschi spagnoli «Etniker»⁶⁶. Etxebeste ha potuto individuare 861 giochi diversi attraverso uno studio approfondito dal quale emerge in estrema sintesi che i giochi dei bambini appaiono come lo specchio della società di accoglienza. La realtà basca messa in luce da Etxebeste è divisa in due parti: allo spazio interno, rappresentato dalla casa (il centro di riferimento più importante assieme alla famiglia), si contrappone lo spazio esterno, pubblico, e straniero. Nei giochi tradizionali, l'autore constata che i bambini mantengono i tratti essenziali della cultura degli adulti e riscontra una dicotomia anche nella definizione di gioco corrispondente a due idee di socializzazione: i baschi designano infatti con la parola *jolas* le attività non competitive (in cui si ricerca il piacere e la condivisione), e con il termine *joko* le attività che si realizzano in interazione con le persone esterne alla casa, e dove si mette in gioco il piacere di vincere, attivando un modello di condotta individuale in una situazione pubblica.

Il confronto tra i «giochi ticinesi» e i «giochi baschi» ci indica che la stragrande maggioranza delle attività da noi analizzate è comune alla cultura basca ed è stata giocata, all'incirca nello stesso periodo, nel nord della Spagna. Pure Etxebeste rileva un'alta percentuale di giochi motori rispetto a quelli cognitivi, giocati in spazi perlopiù aperti, con un'alta frequenza di attività praticate assieme da ragazzi e ragazze. Al di là della denominazione, abbiamo constatato – per quanto attiene alla logica interna – che quasi tutti i giochi che hanno divertito bambini e ragazzi della regione svizzera del sud delle alpi non hanno tratti distintivi diversi da quelli praticati nella regione che si trova all'estremità atlantica dei Pirenei. I giochi che non risultano comuni con lo studio di Etxebeste sono *Paradiso inferno*, *Peura e Urs*, *le Cartucce*, *Sgrata cavii*, *La Bögia (Gioco dei fazzoletti)*, *il Gioco del ramo*, *A la bisa* e *Calendimaggio*. Buona parte di questi li condividiamo però con la vicina Italia.

⁶⁵ Etxebeste, J. (2001) *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants des Pays basques*. Thesis D. Université Paris V. Sorbonne.

⁶⁶ Etniker (1993) *Juegos Infantiles en Vasconia*. Bilbao. Eusko Jaurlaritz.

Nella raccolta *Jeux Folkloriques des enfants du Tessin* l'autrice fa figurare, come già evidenziato, la metà dei giochi come autenticamente ticinesi, mentre l'altra metà appare come importata soprattutto dall'Italia. Torriani ha rilevato degli indubbi e importanti tratti comuni: «L'influence de l'Italie est et a toujours été très grande au Tessin»⁶⁷; ciò ci consente però di ipotizzare un denominatore culturale ludico che va ben oltre i riferimenti transculturali con l'Italia e la Spagna. Il gioco non è cultura pura, vi è continua influenza di una cultura sull'altra in seguito ai movimenti degli uomini, perciò non si può affermare che vi siano giochi autenticamente ticinesi.

I giochi circolano, si trasformano e non possiamo escludere che in Ticino vi siano state attività ludiche che hanno subito delle modifiche nei tratti distintivi della logica interna tali da distinguersi in modo marcato dai giochi da cui derivano. *Sgrata cavii*⁶⁸ (con cartucce da caccia usate) e *Il gioco dei fazzoletti*⁶⁹ (con fazzoletti annodati) non li abbiamo per ora registrati altrove e meritano senz'altro un approfondimento. Si tratta di giochi maschili che, come abbiamo già avuto modo di rilevare, in alcuni casi tolleravano una certa dose di violenza. Entrambi sono stati raccolti nella regione del Mendrisiotto da Sergio Pescia e dispongono di una logica interna che sembrerebbe originale⁷⁰.

Sgrata cavii inizia con un giocatore che lancia un oggetto in aria (come nel gioco dei *Canton* o *Palla chiamata*). Ma qui il lanciatore non designa colui che deve afferrare l'oggetto e due risposte sono contemporaneamente possibili. Da un lato si instaura un duello dissimmetrico tra individui, ossia tra colui che ha recuperato la cartuccia (egli diventa cacciatore e

⁶⁷ Torriani, M. (1959) *Jeux folkloriques des enfants du Tessin*. cit. p. 55.

⁶⁸ «Quando eravamo in un gruppetto, magari appena finito di giocare «a cartucc», uno a caso lanciava in aria una cartuccia e gridava «sgrata cavii»; quando la cartuccia ricadeva ci si buttava per prendere la cartuccia al volo. Quello che la prendeva veniva acciuffato dagli altri per i capelli e obbligato a rilanciarla a sua volta; se invece riusciva a toccare i capelli di quello che l'aveva lanciata prima di farsi tirare i capelli da qualcuno, allora la cartuccia diventava sua. E così, di lancio in lancio si giocava per parecchio tempo»: Pescia, S. (1986) cit. p. 20.

⁶⁹ «Trovato un luogo appartato dove poter scavare la «bögia» (buca) in cui porre un sasso piatto, fatto un nodo doppio sul fazzoletto da naso, il ragazzo scelto a sorte per fare la «vegia», prendeva posto a gambe divaricate sulla «bögia». Faceva girare il suo fazzoletto per contrastare il lancio dei suoi compagni che avveniva tra le sue gambe poi, con il sasso della bögia colpiva uno dei fazzoletti lanciati. Il proprietario doveva riportare il sasso nella buca e diventava nuova vecchia. Durante il percorso era colpito a fazzolettate. Le mamme, che dovevano lavare moccichini sfilacciati e sudici, facevano valere la loro ragione spolverando il sedere dei figlioli. Questi risolvevano il problema facendo una palla di stracci, con una manciata di sabbia nel mezzo, legata con una cordicella. Il pendaglio, molto più pesante, andava più lontano: il tragitto per riportare il sasso nella buca più lungo, i colpi sulla schiena più fitti e pesanti. Quando, carica di botte, una «vecchia» s'accacciava a terra piangendo, cominciavano i litigi alla ricerca del responsabile. Il divertimento, diventato pericoloso, veniva dato per scontato»: Pescia, S. (1986) cit. p. 13.

⁷⁰ Occorre precisare che entrambe le descrizioni sono frutto di interviste e alcuni elementi mancanti, dati per scontati dagli intervistati, vanno interpretati.

cerca di catturare il lanciatore per diventare proprietario dell'oggetto) e chi l'ha lanciata (costui assume il ruolo di preda). Ma nel contempo il giocatore in possesso della cartuccia è a sua volta diventato preda di tutti gli altri giocatori che lo possono rapidamente raggiungere (frizionandogli o tirandogli i capelli), impedendogli così di diventare proprietario della cartuccia⁷¹. In questo caso egli deve rilanciare in aria l'oggetto e si instaura una nuova fase dell'attività. Qui non è la relazione con l'oggetto a caratterizzare l'originalità del gioco (la cartuccia potrebbe infatti essere sostituita con una palla, una noce, un legnetto...), bensì il rapporto con gli altri giocatori, in particolare la relazione di opposizione. Il giocatore A (che ha lanciato la cartuccia) è inseguito dal giocatore B (che l'ha afferrata al volo) che è a sua volta inseguito da tutti gli altri giocatori in campo. In sostanza devo riuscire ad afferrare la cartuccia prima degli altri e ad acchiappare il lanciatore prima che gli altri giocatori mi acchiappino.

Il *Gioco dei fazzoletti*, che suddividiamo in due fasi, inizia con un guardiano che si mette a gambe divaricate sopra un buca (la *bögia*) e cerca, con il proprio fazzoletto di impedire agli altri giocatori di lanciare il loro fazzoletto nella buca. Noi supponiamo che i giocatori lancino il proprio fazzoletto uno dopo l'altro (e non contemporaneamente), così da non rendere il compito del guardiano eccessivamente difficile: si tratterebbe dunque di un duello dissimetrico tra individui. Ci accorgiamo che l'originalità è qui relativa al rapporto con l'oggetto, il quale serve per mediare la relazione di opposizione. I fazzoletti annodati fungono da oggetti di lancio per i giocatori in campo e da attrezzo per parare e contrastare i tiri al «guardiano-portiere». La seconda fase inizia con tutti i fazzoletti che si trovano al suolo e con il guardiano che raccoglie il sasso dalla buca per cercare di colpire un fazzoletto. In caso di successo il proprietario del fazzoletto colpito deve raccogliere il sasso per portarlo nella buca. Durante questa azione, che ha una struttura «tutti contro uno», egli diventa bersaglio, e durante il tragitto gli altri giocatori possono colpirlo sulla schiena con i fazzoletti annodati.

Sebbene nella descrizione manchino alcuni importanti elementi relativi ai cambiamenti di ruolo, il *Gioco dei fazzoletti* sembrerebbe possedere qualche tratto originale che lo differenzia da due giochi già rilevati nel 1600 e che presentano qualche affinità: l'*Hirondelle* e la *Mère garuche*. È nostra intenzione indagare più a fondo riguardo ai due giochi registrati nel Mendrisiotto e per ora lasciamo aperta un'ipotesi di originalità. Ciò che sappiamo però con certezza è che il Canton Ticino è stato un intenso

⁷¹ Ricordiamo che le cartucce da caccia usate potevano essere riutilizzate e ricaricate. Pertanto avevano un certo valore commerciale.

corridoio di transito e di diffusione in cui nel tempo, assieme a soldati, commercianti, emigranti e ovviamente bambini, hanno circolato anche le attività ludiche con il loro bagaglio di norme e valori; quelle da noi analizzate hanno trovato nella nostra comunità un terreno fertile per mettere radici, oltre a condizioni favorevoli al loro sviluppo.

Dopo la conferma relativa alla condivisione di norme ludiche con altri paesi, possiamo affrontare ora brevemente la tematica dell'eredità dei giochi, chiedendoci come può avvenire la loro trasmissione e la loro diffusione nella dimensione temporale. Questo argomento è stato trattato da Pierre Parlebas, che ha studiato a fondo l'iconografia dei giochi rinascimentali. Oggetto d'analisi sono stati in particolare gli 82 giochi rappresentati nel quadro del pittore fiammingo Peter Bruegel il Vecchio *Jeux d'enfants*⁷² (dipinto ad Anversa nel 1560) e una serie di 52 stampe del pittore di corte Jacques Stella, edite a Parigi nel 1657, *Les jeux et plaisirs de l'enfance*⁷³.

Questi lavori, di grande interesse anche per l'originalità dell'approccio storico, etnologico e antropologico, ci permettono di constatare che molte attività ludiche praticate in Ticino hanno attraversato quattro secoli rimanendo praticamente identiche: è il caso della *Trottola a frusta*, del *Cerchio*, della *Cavallina* (o *Salto al montone*), della *Cavallina squadre* (o *Cheval fondu*) degli *Ossi*, del *Coltello*, di *Mosca cieca*, del *Gioco delle noci*, delle *Bocce*, della *Corsa ai cavalli*, della *Girandola*, dell'*Altalena*, del *Volano*, di *Scaricabarile*, di *Bistecca*, di *Rubare il bastone*, del *Nascondino*, della *Lippa*, del *Mondo*, della *Fionda*, dell'*Aquilone*, oltre ai giochi di imitazione delle attività degli adulti (*I soldati*, *Il mercato*, *La bambola*, *I mestieri*).

Il patrimonio ludico comune (nello spazio e nel tempo) a molti popoli è stato interpretato da parecchi autori come un segnale di universalità del gioco, che Parlebas mette in discussione e definisce come abusivo; nei suoi studi rileva piuttosto dei tratti di trasversalità, a testimonianza di talune caratteristiche sociali condivise. Anche a proposito della filiazione dei giochi lo studioso francese ci mette in guardia rispetto alla concezione filogenetica, che prende come modello lo sviluppo evolutivo degli organismi viventi: «Il est vrai qu'il est tentant d'appliquer à la diaspora des jeux, la théorie de l'évolution de Charles Darwin. Tout comme les espèces animales, les espèces ludiques se transforment graduellement. Elles entrent en concurrence, luttent pour leur survie et une sélection s'opère

⁷² Parlebas, P. (2003) *Une rupture culturelle: des jeux traditionnels aux sports*. In: *Revue internationale de psychosociologie*. Vol. 9. Paris. ESKA. pp. 9-36.

⁷³ Parlebas, P. (1999) *Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVII^e siècle*. In: *A quoi joue-t-on ? Pratiques et usages des jeux et jouets à travers les âges*. Montbrison. Festival d'histoire. pp. 321-349.

entre elles»⁷⁴. Una tale concezione presuppone che invece di una selezione naturale vi sia una selezione culturale, con alcuni giochi che, più ricchi, più complessi e superiori (è così che potrebbero essere considerati oggi gli sport), abbiano la meglio su altri giochi ritenuti inferiori (i giochi tradizionali). Evidentemente questa similitudine mette in luce tutte le sue debolezze, poiché il termine superiore o inferiore corrisponde a un giudizio di valore o meglio a un pregiudizio che concepisce lo sviluppo della società secondo un modello evolutivo visto dalla prospettiva delle società occidentali.

11. L'impronta ticinese

I giochi ticinesi della prima parte del XX secolo si delineano, come già visto, per la loro specificità fisica e motoria, per la sottigliezza e la ricchezza dei processi associativi, per gli aspetti ecologici e per l'indipendenza dagli oggetti commerciali. Ma le attività ludiche si caratterizzano anche con tratti che appartengono alla logica esterna e danno al gioco un'identità locale; pensiamo in particolare ai rituali ludici che si realizzano nel contesto dell'infra-gioco (di cui si è già parlato al cap. 1, p. 30). Per mettere in luce l'arricchimento regionale, ci soffermiamo ora brevemente sulle relazioni tra il gioco e la lingua: sebbene non siamo specialisti in ambito linguistico, ci sembra di poter intravedere in questo settore alcuni tratti originali che contrassegnano le attività praticate sul territorio ticinese.

Va rilevato che più di un terzo dei giochi complessivamente analizzati, pur essendo descritti in lingua italiana, hanno mantenuto il loro nome dialettale. I giocatori di differenti regioni «adottano» dunque i giochi e li fanno propri dando loro un nome e li integrano così nel loro contesto sociale e culturale. Un caso tipico e assai conosciuto è il *Gioco della lipa* (o *Lippa*), che nei documenti consultati appare anche come *Rèla* o *Cilio* e che abbiamo catalogato sia nella forma psicomotoria che sociomotoria. Ma molti sono i nomi caricati di significato locale; senza il prezioso lavoro di descrizione degli autori sarebbe stato per noi impossibile risalire alla carta d'identità di giochi che un tempo facevano parte di un patrimonio comune condiviso quali *Orbisöö stampò*, *Orbiséu ca canta al prò*, *A fa pisöö*, *A fèe'l schiucc*, *La forbisèta*, *Mosca tecum*, *Ul züccott*, *Ul büscion*, *Sgrata cavii* ecc.

Molto spesso prima dell'inizio del gioco si instaura un pre-gioco in cui vengono messe in primo piano conte e filastrocche: si tratta di rituali che

⁷⁴ Parlebas, P. (2003) *Le destin des jeux : Heritage et filiation*. In: *Socio-anthropologie*. <https://socio-anthropologie.revue.org/173> (ultima consultazione: 28.10.2016). In merito alla filiazione ludica si veda anche il volume: Parlebas, P. (2016) A cura di. *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel*. Paris. Éditions L'Harmattan. pp. 26-30.

rappresentano un «altro gioco» fondato soprattutto sulle procedure di designazione per definire i ruoli o le squadre. I bambini creano spontaneamente delle onomatopee «Blon sica miton, caneta caneta canon», talvolta inventano una specie di gramelot come «Enchète Pènhete puffeti né, abble fabble dominé, in tudèsk in merlèsk, tirli mirli föra le chesch» che ritroviamo anche nella forma «Enghene pèngene Pupadiné, Abili fabili Dominé, Ess pess puss trau» a dimostrazione che sanno utilizzare la lingua in modo originale e indipendente dall'adulto. Lingua e gioco si uniscono dunque definendo il rapporto che i bambini hanno con i loro pari e ciò fa di loro un gruppo che sa modificare, elaborare o inventare in modo autonomo delle formule rituali meritevoli di attenzione. Nelle campagne di Bellinzona e Lugano, Vittore Pellandini ha fatto un minuzioso lavoro di raccolta di questi cerimoniali – quasi tutti in dialetto – che danno piacere e solennità al gioco e propiziano la designazione dei ruoli, inserendosi in un processo di socializzazione genuino. Nelle formule rituali riportate da Pellandini è presente in modo significativo anche la componente religiosa, che va man mano scomparendo nelle raccolte più recenti.

Talune filastrocche sono state create o adattate esplicitamente per dare avvio al gioco vero e proprio «Ágnara ágnara, Spatza la cámar, L'üselin bel, Rota la capia, Scapa l'üsel»⁷⁵ era la formula propedeutica al gioco «Toccare il ferro, il sasso e il legno...» nel villaggio di Arbedo. A Bedano, il prologo che precedeva il gioco *Mosca cieca* era invece il seguente «Orbisöö stampò, Leva sü che l'è fiocó, L'è fiocó da giügn, Ciàpan ciàpan gnanca vün»⁷⁶.

A volte la logica interna del gioco stesso prevede l'accompagnamento con canti o filastrocche che danno la cadenza alla situazione ludica; è il caso dei giochi cantati assai conosciuti come *La bella lavanderina* o *Giro girotondo*, ma vi sono anche giochi che integrano le filastrocche in un meccanismo che mette in corrispondenza linguaggio e azione, come *Tegn tegn che te ghe l'è*, *La forbiseta*, *Zitto zitto che mamma dorme*, *Tirum tirum lèla*, *Io vado cercando una fietta bella...*

Altre volte i rituali ludo-linguistici trasportano il bambino in luoghi immaginari, come nei giochi *Angiulin vegn via*, *Il rosario per ridere*, *Giügaa a la pulastrèla*, *Lüf lüf cus te fé...* Qui ci troviamo in un territorio di transizione tra gioco motorio e gioco drammatico, dove viene integrata a pieno titolo la recitazione, per cui simbolizzazione e teatralizzazione assumono un ruolo di primo piano.

⁷⁵ Pellandini, V. (1898) *I fanciulli ticinesi*. cit. p. 303.

⁷⁶ Pellandini, V. (1898) *Saggi di Folk-lore ticinese*. cit. Voll. 16 e 17. Bellinzona. Colombi. p. 15.

Giochi «ticinesi» sotto la lente

Abbiamo potuto appurare che i giochi tradizionali hanno deliziato generazioni di giocatori, nel Canton Ticino come nel resto dell'Europa, anche dopo l'avvento dello sport. Ma quale percezione abbiamo oggi di questo tipo di giochi?

In questo capitolo mettiamo sotto la lente prasseologica alcuni giochi «ticinesi» le cui particolarità meritano a nostro avviso un approfondimento poiché presentano delle strutture di comunicazione diversificate, istituiscono dei cambiamenti di alleanza più o meno duraturi, suscitano relazioni ambivalenti o paradossali. Esaminiamo giochi che oppongono due squadre definite, giochi senza squadre precostituite oppure giochi nei quali un solo individuo si trova opposto a tutti gli altri giocatori.

Ma facciamo dapprima una breve digressione dal punto di vista di quella che abbiamo chiamato logica esterna e che concerne la soggettività. Ogni partecipante reagisce infatti a ogni gioco secondo i propri progetti, le proprie caratteristiche, le motivazioni, l'esperienza motoria e la comprensione della situazione.

– Perché non giochiamo a *Palla prigioniera*?

– *Palla prigioniera*?

– Sì.

– Cardinale! Non esiste più da cinquant'anni la *Palla prigioniera*!

Così risponde lo psicoanalista professor Brezzi (Nanni Moretti) a un alto prelato che suggeriva questo gioco in sostituzione della *Pallavolo*, per il Torneo internazionale tra cardinali, organizzato nel bel mezzo del conclave nel delizioso film del 2011 *Habemus Papam*. Certo non esistono tornei internazionali di *Palla prigioniera*, ma questo gioco non è affatto scomparso. È facile constatare che ancora oggi nelle scuole elementari, medie, ma anche nelle scuole superiori figura tra le attività più richieste dagli allievi: ciò

significa che risponde a un certo numero di bisogni di questi ultimi, più o meno come settant'anni fa. Sono infatti gli anni quaranta a cui si riferisce Daniel Pennac nel suo libro *Storia di un corpo*, dove il protagonista si rivede adolescente: «[...] A scuola i miei compagni litigavano per far parte della mia squadra di palla prigioniera in cui risultavo assolutamente imbattibile e mi sento dire a questa splendida ragazza che a quindici anni ero un campione di palla prigioniera [...] un gioco assolutamente completo, in cui sono richieste tali doti fisiche, una perfetta sincronia tra braccia testa e gambe che un giorno diventerà, non ne dubiti cara Violaine, uno sport collettivo al cui cospetto il calcio passerà per uno svago da pinguini»⁷⁷. E più avanti: «[...] Io e la mia palla prigioniera (O Violaine!) Perché diavolo – a sessantotto anni! – ci tengo ancora a passare per un asso della palla prigioniera, gioco di cui tutti hanno probabilmente dimenticato l'esistenza [...] Che esultanza! Ogni partita di palla prigioniera era per me una nuova nascita»⁷⁸. In questi estratti notiamo come il gioco risulta utile al protagonista per essere riconosciuto dagli altri attori sociali, contribuisce alla riuscita personale, valorizza l'autostima, associa prestanza fisica e dimensione cognitiva oltre alla componente socio-affettiva.

È quest'ultima dimensione ad essere messa bene in luce da Katia Balmelli nel libro *La vie en orange e altri racconti* dove vengono dedicate alcune pagine al gioco del *Tulin* (il barattolo), *Gioco a nascondino*, che è stato riscoperto dalle nuove generazioni di bambini e adolescenti nella Svizzera italiana ed è molto richiesto e apprezzato ancora oggi.

«D'improvviso, veloce come una meteora, come la stella cadente dei miei desideri, arriva lui, il Teno. Con precisione, tira un potente calcio al barattolo che vola nel cielo, e gira, gira, riflettendo gli ultimi barbagli di sole. Poi odo il suo grido: – Tullùnnnn... Il Bruno è di nuovo libero; lo vedo correre nella luce ormai spenta, a cercare un altro nascondiglio e anche lui, l'atletico eroe, scappa. Corre nella mia direzione [...] Tendo le orecchie per tentare di capire, al di là del tùm tùm che riecheggia nel mio petto, se qualcuno si avvicina. Ecco un rumore di passi che... “forza, avanza ancora un po'”... oltrepassano il pollaio... “da questa parte”... girano attorno alla catasta di legna e finalmente appare... È il Bruno»⁷⁹.

Qui percepiamo chiaramente come il gioco non sia lineare e non si lasci né inquadrare né imbrigliare; si tratta di un'avventura che può essere carica di emozioni, aspettative e sorprese e a cui ognuno, soggettivamente, attribuisce valore e senso. L'autrice reinterpreta soggettivamente il contesto

⁷⁷ Pennac, D. (2012) *Storia di un corpo*. Milano. Feltrinelli. pp. 87-88.

⁷⁸ Ivi, p. 253.

⁷⁹ Balmelli, K. (2008) *La vie en orange e altri racconti*. Pregassona. Fontana. pp. 125-130.

strutturale del gioco praticato e mette in rilievo la presa di rischio e l'audacia dell'«atletico eroe». L'aspetto emotivo di questo *Gioco a nascondino* è stato messo in evidenza, da un punto di vista più vicino all'infanzia, anche dall'ex insegnante di scuola elementare e ora regista Stefano Ferrari. Nella sua fiction *Il barattolo*⁸⁰, presentata in occasione della giornata ticinese di Expo 02, Ferrari ha infatti saputo ricostruire e valorizzare le avventure e le peripezie affettivo-motorie di un gruppo di preadolescenti.

Altro gioco che ha avuto molta fortuna nel secolo scorso, non solo nella Svizzera italiana e che ora davvero sembrerebbe scomparso, è la *Lippa*. Italo Calvino ha dedicato a questo gioco, negli anni quaranta, un racconto che, oltre a testimoniare il successo popolare del gioco, sottolinea e consente di approfondire il lato simbolico e sociale della regola (in questo caso dell'oppressione fascista). «C'era un paese dove era proibito tutto. Ora l'unica cosa che non era proibita essendo il gioco della lippa, i sudditi si riunivano in certi prati che erano dietro al paese e lì, giocando alla lippa, passavano le giornate. [...] Un giorno i connestabili videro che non c'era più ragione che tutto fosse proibito e mandarono i messi ad avvertire i sudditi che potevano fare quel che volevano. [...] Sapete – annunziarono – non è più proibito niente. Quelli continuarono a giocare alla lippa. Avete capito? – insistettero i messi – Siete liberi di fare quello che volete. Bene – risposero i sudditi – Noi giochiamo alla lippa. [...] Visti i vani tentativi i messi andarono a dirlo ai connestabili. – Presto fatto – dissero i connestabili – proibiamo il gioco della lippa. Fu la volta che il popolo fece la rivoluzione e li ammazzò tutti. Poi senza perdere tempo, tornò a giocare alla lippa»⁸¹.

Ci piace immaginare che non sia casuale l'associazione tra questo breve racconto, i giochi e le fiabe popolari. Lo scrittore italiano, ispirandosi ai fratelli Grimm e riferendosi ai folkloristi italiani (tra i quali ha un ruolo di primo piano il già citato Pitrè) si è messo in viaggio tra le fiabe popolari italiane raccogliendone e catalogandone «[...] all'ingrosso una cinquantina di tipi»⁸², confrontandosi pertanto con la problematica della classificazione. Calvino ha «rinarrato» le fiabe, ridando loro freschezza e arricchendole di sfumature personali: «La novella vale per quel che su di essa tesse e ritesse ogni volta chi la racconta, per quel tanto di nuovo che

⁸⁰ *Il barattolo* è un cortometraggio di 12 minuti realizzato nel 2001 nell'ambito di un progetto relativo alle emozioni con la classe Quinta A di Novazzano-Genestrerio del maestro Giorgio Codoni. La sceneggiatura è stata realizzata in collaborazione con i ragazzi.

⁸¹ Si veda *Chi si contenta*. In: Calvino, I. (1993) *Prima che tu dica pronto*. Milano. CDE. pp. 11-12.

⁸² Calvino, I. (1991) [I ed. 1956] *Fiabe italiane*. Milano. Mondadori. Vol. 1. p. XVII.

ci s'aggiunge passando di bocca in bocca»⁸³. In modo analogo alla fiaba trasmessa oralmente, il gioco tradizionale si ricrea ogni volta, anzi, da un certo punto di vista forse ancor più della fiaba, poiché le vicende tra protagonisti e antagonisti si rimettono ogni volta in discussione, con una drammaturgia che lascia il finale aperto. Ma se dal punto di vista della logica esterna ogni individuo si mette in gioco in modo unico ed esclusivo, i giochi presentano, come visto, delle affinità strutturali. Per i suoi studi sull'analisi del gioco, Pierre Parlebas si è ispirato anche all'analisi formale delle fiabe russe svolta da Vladimir Propp nel 1928, e agli studi seguenti condotti da J-P Gremy e M-J Le Moan⁸⁴ (1976), rilevando alcune analogie tra fiaba e gioco. L'idea di fondo del lavoro di Propp era quella di far emergere delle costanti all'interno di un corpus di 450 fiabe. Egli ha infatti scoperto che al di là delle apparenti differenze vi sono degli elementi che rimangono invariati (le cosiddette funzioni); dietro alla varietà dei personaggi la struttura resta infatti la stessa e ciò permette di affermare che le fiabe appartengono a una categoria omogenea. Per definire i modelli operatori che rappresentano le strutture di base relative al funzionamento di un gioco motorio, Parlebas usa il termine «universali»⁸⁵, e rileva che Propp, pur senza citare questo termine, si sia mosso metodologicamente sulla stessa linea: «Propp n'a pas utilisé, semble-t-il le terme 'universaux', mais en fait, il ne parle que de cela»⁸⁶. Le similitudini principali tra fiaba e gioco emergono dalla nozione di funzione (nella fiaba) e da quella di sottoruolo sociomotorio (nel gioco). Benché vi siano delle differenze sostanziali (elemento narrativo da un lato ed esecuzione di condotte motorie dall'altro), in entrambi i casi vengono infatti considerate le azioni compiute dagli individui.

1. Gli universali ludo-motori

Il gioco motorio e sportivo offre una situazione in cui la parola è discreta, il funzionamento ludico non dipende dalla sua presenza e sono le modalità di interazione corporea a prendere il sopravvento. I corpi utilizzano forme sottili di comunicazione e consentono ai giocatori di trasmettere informazioni e di capirsi. Per conoscere questi meccanismi non è sufficiente basarsi sugli studi effettuati in ambito verbale e linguistico, e uno degli aspetti interessanti delle ricerche di Parlebas consiste nell'inte-

⁸³ Ivi, p. XXIV.

⁸⁴ Parlebas, P. (1999) cit. p. 451.

⁸⁵ Ivi, p. 431.

⁸⁶ Ivi, p. 437.

grazione di differenti tipi di lavoro come ad esempio la scuola di Palo Alto per l'interazionismo (Bateson, Watzlawick, Weakland...), la semiologia per lo studio dei significati (De Saussure, Barthes, Jakobson, Birdwhistell...), la psicologia sociale per l'analisi dei ruoli e per la dinamica di gruppo (Moreno, Goffmann, Lewin, Sherif...), la teoria matematica dei giochi per la modellizzazione e le strategie (von Neumann, Morgenstern, Barbut...). L'inventore della prasseologia motoria evita di giustapporre questi elementi, così come si astiene dall'analizzarli dal punto di vista specifico delle discipline stesse. C'è dunque contemporaneamente utilizzazione e riformulazione dei concetti che prendono nuovo senso in quanto inseriti in una costruzione scientifica originale.

In un quadro interpretativo strutturale, Parlebas non si è limitato a tracciare una sequenza cronologica dei comportamenti possibili. È andato oltre ai problemi tassonomici e di classificazione rendendo oggettivabili un certo numero di «universali» che consentono di analizzare il gioco sia dal punto di vista della logica interna sia da quello della logica esterna.

Nel suo approccio analitico Parlebas si è rivolto, da un punto di vista metodologico, innanzitutto alla teoria matematica dei giochi⁸⁷ che studia le situazioni di confronto e conflitto per quanto attiene alle decisioni razionali e di strategia di riuscita. La teoria dei giochi è stata una feconda fonte di ispirazione per il sociologo francese, che rileva però come il senso del termine gioco sia stato un po' deviato. Il fondatore della prasseologia motoria ha constatato che il gioco motorio e sportivo deborda la classica teoria dei giochi e ha pertanto elaborato una teoria che pone al centro le situazioni dichiaratamente ludiche, sotto l'angolo dell'azione motoria.

Ogni gioco motorio e sportivo è pre-orientato da una logica interna iscritta in un sistema di azione o interazione motoria che lo contraddistingue. Sotto al disordine apparente dei giochi è stato rilevato un ordine che dà loro una coerenza interna. Non essendo possibile riassumere in modo soddisfacente un gioco motorio con l'aiuto di un solo modello che ne esaudisca la logica interna, Parlebas ha evidenziato sette universali, ognuno dei quali rende conto di un aspetto del funzionamento del gioco ed è dotato di una struttura matematica elementare. Gli universali debbono infatti essere rappresentabili in modo preciso da un punto di vista mate-

⁸⁷ Ivi, p. 423. La moderna teoria dei giochi (che usa il calcolo delle probabilità per massimizzare i guadagni) si può far corrispondere ai lavori del matematico John von Neumann e dell'economista Oskar Morgenstern che pubblicarono nel 1947 *Théorie des jeux et comportement économique*. Il gioco qui non è considerato necessariamente come situazione ludica, bensì una situazione semplificata, un modello che considera gli elementi ritenuti più pertinenti (numero di avversari o di coalizioni, descrizione delle possibili strategie, somme di guadagni e perdite, calcolo dei rischi, indicatori di utilità...). I giochi che abbiamo definito cognitivi o i giochi d'azzardo rientrano in questo quadro generale, mentre i giochi motori e sportivi non sono stati considerati da questi autori.

matico e sono «modelli operatori che rappresentano le strutture di base del funzionamento di ogni gioco motorio e ne sono portatori della logica interna»⁸⁸.

Gli universali si riferiscono all'azione motoria esaminata sia dal punto di vista dei comportamenti oggettivi sia da quello del vissuto soggettivo, in particolare per quanto attiene alla comunicazione, allo spazio, al compito motorio e all'esito finale. Le strutture stabili di ogni universale danno vita a condotte motorie originali che permettono di apprezzare il senso profondo del gioco, sottolineando l'individualità di ogni giocatore. L'analisi viene effettuata con un costante andirivieni dei dati relativi alle regole del gioco e dell'attualizzazione di queste norme sul campo.

2. Otto situazioni sociomotorie

Ritorniamo ora al vasto panorama di giochi presenti nel nostro corpus di riferimento e cerchiamo di conoscerne meglio e nel dettaglio alcuni che abbiamo scelto in funzione della presenza di regole (sono dunque omesse le attività ludiche informali), dell'interazione motoria (sono quindi esclusi i giochi psicomotori) e della possibilità di coinvolgere contemporaneamente un numero importante di giocatori. Per illustrare gli universali abbiamo analizzato otto giochi «ticinesi»: le *Barriere*, *Il gatto e il topo*, *Guardie e ladri*, la *Lippa*, *Lupo ci sei?*, *Palla prigioniera*, *Quattro cantoni* e il *Tulìn*. Qui di seguito ne mostriamo i principi fondamentali.

Nelle *Barriere (Bara)*⁸⁹ si affrontano due squadre formate dallo stesso numero di giocatori. Ciascuna cerca di fare il massimo di prigionieri rispettando una modalità di presa originale legata alla temporalità: ogni giocatore che entra in campo dopo l'entrata di un suo avversario, ha «barriera» su di lui (può, cioè, toccarlo e farlo prigioniero), ma a sua volta può essere catturato dagli avversari che entrano in campo dopo di lui. I prigionieri di ciascuna squadra formano una catena a partire dal limite del campo opposto, in attesa di essere liberati dal tocco di un proprio compagno. Dopo la liberazione il gioco riprende con il liberatore che sfida un avversario a sua scelta e batte tre volte con la mano sul palmo della mano del giocatore che ha sfidato.

⁸⁸ Parlebas, P. (1999) cit. p. 431.

⁸⁹ Il gioco è spiegato in modo conciso sia in *Jeux folkloriques des enfants du Tessin* (1959) sia in *Voglia di giocare* (1986) ed è illustrato in modo dettagliato anche in un testo didattico del 1942: AA.VV. *Manuale federale di ginnastica*. Berna. Dipartimento militare federale. pp. 279-283.

Nel *Gatto e il topo*⁹⁰ (*Caccia al terzo*) alcune coppie di giocatori che si tengono sotto braccio sono disposte in un ampio cerchio. Un gatto e un topo si posizionano all'interno dell'area di gioco (il topo all'esterno del cerchio). I giocatori di ogni coppia aspettano che il topo li prenda sotto braccio. Quando il topo si unisce a un giocatore, l'altro componente della coppia diventa il nuovo topo. Quest'ultimo si libera immediatamente e viene inseguito dal gatto. Se il gatto riesce a toccare il topo, tra i due avviene uno scambio di ruolo e il gioco continua.

Guardie e ladri oppone due squadre. Le guardie, in numero inferiore ai ladri, tentano di catturare questi ultimi che possono nascondersi. Quando una guardia tocca un ladro, lo conduce in prigione. I prigionieri possono essere liberati dai loro compagni tramite un tocco sulla mano. Se le guardie riescono a catturare tutti i ladri, vincono la partita.

Nella *Lippa*⁹¹ un giocatore (il guardiano) tenta di rimanere padrone di un cerchio tracciato al suolo. Posizionato al centro di questo cerchio egli colpisce con l'aiuto di un bastone un pezzo di legno (la lippa) per farla saltare in aria e ricolpirla inviandola il più lontano possibile nel campo di gioco dove sono sparpagliati gli altri giocatori. Uno di questi cerca di afferrare con le mani la lippa e di lanciarla nel cerchio: il guardiano protegge il suo territorio colpendo al volo la lippa per scagliarla lontano. Se il guardiano riesce nel suo intento, il giocatore che ha lanciato è provvisoriamente eliminato; se il guardiano fallisce, chi ha lanciato assume il ruolo di nuovo guardiano.

Lupo ci sei? prevede due fasi di gioco. Si inizia con un giocatore (il lupo) che è situato di fronte al gruppo degli altri partecipanti. Questi si avvicinano e interrogano verbalmente il lupo con una formula rituale che termina con «lupo lupo ci sei?». Il lupo risponde con una serie di commenti verbali accompagnati dalle azioni e dalla gestualità: «Ora mi sto alzando, mi sto lavando i denti, mi sto mettendo la camicia...» e così di seguito fino a quando dirà «vengo». Qui inizia la fase di gioco «uno contro tutti». Il giocatore catturato diventerà assistente del lupo. Il gioco riprende con la medesima formula rituale. Nelle fasi successive di gioco vi saranno sempre più giocatori che fungeranno da predatori, fino a quando anche l'ultimo giocatore sarà catturato.

Nella *Palla prigioniera* (*Palla due campi, Battaglia*) due squadre con lo stesso numero di giocatori si dispongono l'una di fronte all'altra, all'inter-

⁹⁰ Anche questo gioco è contenuto in *Jeux folkloriques des enfants du Tessin* (1959) e nel *Manuale federale di ginnastica* (1942). I giocatori in attesa si collocano uno di fronte all'altro: noi lo presentiamo con la stessa struttura, ma nella variante giocata in Ticino attualmente: ossia in cui ci si tiene sottobraccio.

⁹¹ Presentiamo qui la modalità sociomotoria con avversario e non la versione psicomotoria che consiste esclusivamente nel lanciare il più lontano possibile la lippa.

no del proprio campo. Ogni squadra cerca di fare prigionieri tutti i giocatori liberi avversari, colpendoli al volo con il pallone. Ogni giocatore colpito va in prigione; può allora passare la palla a un compagno (prigioniero o libero) o tirare contro un avversario. Se riesce, si libera e torna nel proprio campo, se sbaglia il tiro, rimane prigioniero. I prigionieri e i giocatori liberi della stessa squadra possono passarsi la palla lanciandola al di là del campo avversario. Catture e liberazioni si susseguono.

Nei *Quattro cantoni*, quattro giocatori si dispongono agli angoli di un quadrato precedentemente disegnato e possono scambiarsi le posizioni. Al centro della figura geometrica si trova un altro giocatore che deve cercare di intercettare l'angolo al momento in cui resta vuoto. Colui che ha perso il posto cerca di riottenerlo.

Il *Tulîn* prevede che in una radura attornata da alberi e arbusti (o al centro della piazza di un villaggio) sia posto un barattolo di latta (il *tulîn*). Tutti i giocatori corrono a nascondersi, ad eccezione del guardiano che è il difensore del barattolo. Il guardiano parte alla ricerca dei giocatori nascosti (giocatori liberi) e, quando individua uno o più giocatori, grida il loro nome correndo per colpire il barattolo con un bastone. Ciò deve avvenire prima che un giocatore libero dia un calcio al barattolo. Se il guardiano riesce con successo nella sua azione, l'attaccante va in prigione; se fallisce, gli eventuali prigionieri sono liberi e tutti possono ricominciare a nascondersi. Durante questo tempo il guardiano deve raccogliere il barattolo e rimmetterlo a posto. Il gioco continua con una successione di catture e di liberazioni, eventualmente fino a che tutti i giocatori vengono fatti prigionieri.

2.1 Reti di interazione e struttura sociale

Per ogni gioco sociomotorio è possibile evidenziare una rete di interazioni che sarà sempre presente e che indica a ogni giocatore con chi comunica, quali giocatori sono con lui e quali contro; è infatti attraverso la trama delle comunicazioni motorie positive e negative che viene definita la dinamica sociomotoria di un gioco ed è il primo universale che esaminiamo.

La rete di comunicazione motoria da un punto di vista tecnico e formale è definita come «il grafo di un gioco motorio i cui vertici rappresentano i giocatori e i cui archi simbolizzano le comunicazioni e/o le controcomunicazioni motorie autorizzate dalle regole del gioco»⁹².

⁹² Parlebas, P. (1999) cit. p. 298. Un grafo è un termine matematico che indica una figura costituita da un numero finito e diverso da zero di archi, tali che a due a due essi non si intersechino mai, se non eventualmente nei loro punti terminali. Si veda un esempio di grafo del gioco *Il gatto e il topo* nella figura 35, p. 114.

Questo modello relativo alle comunicazioni proposte dal codice di gioco permette di descrivere le interazioni che sono alla base degli scambi ludici e favorisce il confronto tra differenti giochi facendo apparire eventuali analogie strutturali. Possiamo così constatare per esempio che non tutti i giochi necessitano di organizzare delle squadre, ma pure che quelli basati sull'opposizione tra due squadre con interessi diametralmente opposti non sono una caratteristica esclusiva dello sport contemporaneo. Anche i giochi tradizionali conoscono questa struttura.

Soltanto tre degli otto giochi da noi scelti prevedono la costituzione di due squadre: si tratta della *Palla prigioniera*, delle *Barriere* e di *Guardie e ladri*. All'interno dei due gruppi si costituisce una solidarietà che persiste durante tutta la partita, e lo stesso vale per l'opposizione. La *Palla prigioniera* e le *Barriere* posseggono una struttura di duello simmetrico analoga a tutti gli sport di squadra: qui le due squadre sono composte dallo stesso numero di giocatori e dispongono degli stessi statuti, ruoli e poteri.

Se prendiamo in esame la rete di comunicazione e controcomunicazione della *Palla prigioniera*, ci accorgiamo che essa è mediata dalla circolazione della palla. Vi sono due campi inviolabili e due blocchi sociali che si affrontano: la comunicazione motoria di segno positivo avverrà (per ogni squadra) tra i giocatori liberi che si trovano nel campo di gioco, e tra gli eventuali giocatori prigionieri situati nella zona posta all'estremità opposta del campo (dunque tra due sottogruppi appartenenti alla stessa squadra). Anche la controcomunicazione può essere effettuata sia dal campo dei giocatori liberi sia dal campo dei prigionieri e avviene tramite i lanci, che hanno come obiettivo, in caso di successo, l'esclusione di un giocatore e il suo invio (definitivo o momentaneo) nel campo dei prigionieri. Il bersaglio è costituito dal corpo dell'avversario, addosso al quale viene scagliata la palla. Una variante di questo gioco è ben spiegata dal punto di vista del vissuto soggettivo da Dacia Maraini: «Due squadre avverse che si guardavano in cagnesco. Una palla che colpiva rapida e violenta. Bisognava prenderla e non farsi colpire. A me piaceva quel gioco ma certe pallonate mi risuonavano nel petto come se mi mettessero fuori asse tutte le costole»⁹³. Fortunatamente ora sono in commercio palloni leggeri e morbidi che smorzano i tiri, pur non rendendoli del tutto innocui. In generale per i giocatori il fatto di rappresentare un bersaglio mobile non risulta problematico. Non va tuttavia sottovalutato il fatto che per alcuni soggetti le esperienze negative possono inibire in modo importante e a lungo le condotte motorie di un giocatore.

⁹³ Maraini, D. (2011) *La grande festa*. Milano. Rizzoli. p. 74.

Pure *Guardie e ladri* ha una struttura di duello, ma non vi è simmetria né nello statuto né nel numero di giocatori. Si tratta di un duello di tipo dissimmetrico⁹⁴ poiché le due squadre sono dotate di ruoli differenti e complementari per quanto attiene alle modalità di opposizione (nei ruoli di inseguitori e inseguiti). L'interrelazione di controcomunicazione motoria, ossia l'opposizione che penalizza l'avversario imponendogli un ruolo sociomotorio negativo, è consentita soltanto alle guardie e viene effettuata attraverso un semplice tocco con la mano sul corpo del fuggitivo: ciò determina per quest'ultimo il cambiamento di ruolo. Il gendarme accompagna allora il ladro in prigione tenendolo per mano. Quando vi è almeno un prigioniero, i ladri possono organizzare strategicamente la loro azione attuando una comunicazione di segno positivo, al fine di permutare il ruolo del prigioniero ridandogli lo statuto di giocatore libero.

Veniamo ora agli altri giochi da noi considerati, che provocano modalità di comunicazione e condotte di scambio molto diversificate. L'informazione e la comunicazione si distribuiscono in modo originale in ogni tipo di rete, suscitando relazioni interpersonali originali.

Lupo ci sei? ha una struttura sociale di tipo instabile, definita come assorbente (o convergente). Dopo che il primo giocatore è stato catturato, con un gesto di controcomunicazione motoria corrispondente a un semplice tocco della mano dal lupo, il gioco si arresta e riprende con due cacciatori, opposti al resto del gruppo che gioca ognuno per sé. I predatori cattureranno a loro volta due prede e il gioco continua con questa modalità. Non c'è dunque una struttura rigida, bensì mobile, e l'azione prosegue con questa modalità convergente in cui si passa da un ruolo al controruolo fino a che tutte le prede sono state assorbite dalla squadra dei predatori. Il ruolo ricercato è quello di preda che cerca di mettere in campo tutte le abilità per evitare il cambio di ruolo. Siccome le forze in campo vengono esponenzialmente potenziate, prima o poi il destino di tutti è quello di farsi catturare e di assumere il ruolo di alleato di chi un momento prima era un avversario. Da parte dei predatori le interazioni di comunicazione positiva consistono nell'organizzarsi collettivamente (pur senza contatto fisico) nel terreno di gioco per chiudere gli spazi alle prede.

Gli altri quattro giochi presi in esame sono sprovvisti di coalizioni precostituite; *Il gatto e il topo* ha una struttura «ognuno per sé», mentre *Il Tulin*, *la Lippa* e *i Quattro cantoni* hanno la struttura «uno contro tutti».

Nel *Gatto e il topo* non vi è nessuna alleanza formale e le interazioni sono in gran parte lasciate alla scelta dei partecipanti. Siamo però in pre-

⁹⁴ Non trattandosi esclusivamente di un'asimmetria di tipo spaziale, ma includendo anche differenze di ruoli e statuti, viene definita da Parlebas «dissimmetrica».

senza di un'interazione di opposizione e di controcomunicazione motoria, di un duello dissimmetrico momentaneo e localizzato tra due giocatori, mentre gli altri partecipanti rimangono in attesa e possono essere chiamati in ogni momento a entrare in gioco. Vi è pertanto permutazione dei tre ruoli: gatto, topo e giocatore in attesa. Il ruolo più ambito è quello del topo: la figura centrale è dunque la potenziale vittima e non il predatore. Il topo fa di tutto per evitare il suo inseguitore sia mettendosi rapidamente al sicuro e agganciandosi subito a un giocatore in attesa sia provocando il gatto con finte e fughe che lo mettono in mostra e lo rendono protagonista. Non sono le performance fisiche a caratterizzare questo gioco (anche se ve ne possono essere), bensì i fenomeni relazionali che si esprimono in modo palese o velato. Nei legami sociali vengono messi in luce gli aspetti affettivi che affiorano in permanenza grazie alle ripetute azioni di agganciarsi e sganciarsi. L'obiettivo relazionale del topo che si aggancia a un giocatore libero può essere assai diversificato. Egli può infatti mettersi al sicuro al più presto aggrappandosi al giocatore più vicino, ma può anche effettuare una scelta apparentemente casuale, ma che nasconde una preferenza affettiva. Oppure, sollecitato da un giocatore che desidera sganciarsi e mettersi in gioco come topo, può agganciarsi al giocatore che formava la coppia con quest'ultimo. Ma vi è un'ultima possibilità, che può essere vista come interazione negativa o come una provocazione umoristica e consiste, per chi si sgancia, nell'agganciarsi immediatamente a colui che l'ha costretto ad assumere il ruolo di topo. Così facendo mette inaspettatamente in difficoltà il giocatore con cui formava una coppia un attimo prima. Questa modalità di interazione è usata più frequentemente da adolescenti e adulti, che privilegiano le sfumature relazionali e le sorprese, mentre i bambini sono più portati a giocare al primo livello. Per loro spesso il divertimento consiste soprattutto nell'essere protagonisti di peripezie e fughe, finendo così per dimenticare i giocatori in attesa.

Nel *Tulin*, gioco con una struttura relazionale in cui un guardiano è opposto a tutti gli altri giocatori, l'interazione di opposizione da parte del guardiano viene fatta, dopo aver gridato il nome dell'avversario scoperto, mediante l'uso di un bastone con il quale deve colpire il barattolo di latta situato al centro di una radura. Sebbene nessuna alleanza è definita in partenza, il gioco autorizza anche delle comunicazioni positive: un giocatore libero può infatti decidere di prendere dei rischi per liberare dei prigionieri non legati a lui da nessuna alleanza formale. Se riesce a raggiungere il barattolo e a calciarlo lontano gridando contemporaneamente «al va al tulin», i prigionieri ritrovano infatti la libertà e possono ripartire a nascondersi. Questa azione non porta alcun vantaggio personale né alcun tornaconto oggettivo al giocatore che si assume il rischio di liberare, ma l'azione

di generosità e solidarietà ha evidentemente ricadute dal punto di vista socio-affettivo per quanto attiene alla dinamica di gruppo.

2.2 Interazioni di realizzazione

Questo secondo universale pone anch'esso l'attenzione alle relazioni motorie che si stabiliscono nel gioco ed è un sottoinsieme del modello delle interazioni motorie. L'interesse è però quello di osservare quali sono le relazioni messe in atto per riuscire nel gioco, cioè le azioni che sanzionano il successo o l'insuccesso. Le interazioni di realizzazione⁹⁵ influiscono direttamente sul risultato e determinano il punteggio parziale o finale (e dunque valgono per tutti gli sport e per alcuni giochi tradizionali). Ma può trattarsi anche di azioni che sanzionano successi e insuccessi modificando lo statuto sociomotorio e provocano dei cambiamenti di ruolo fra i protagonisti. L'universale delle interazioni di realizzazione corrisponde al «grafo di un gioco motorio rappresentante, tra tutti i giocatori, l'insieme delle interazioni di realizzazione cooperative e/o di antagonismo previste dalle regole»⁹⁶. Le interazioni di realizzazione assegnano obiettivi concreti ai partecipanti e suscitano delle condotte di comunicazione o controcomunicazione orientate a fini precisi. Negli sport collettivi (per esempio il *Calcio*) le interazioni sono esclusivamente di tipo antagonista ed equivalgono alla realizzazione di punti che consentono di vincere a svantaggio dell'avversario. «Ma la cosa più sorprendente è il fine ultimo di tutto ciò [...] Bisogna far uscire la palla da uno spazio delimitato e scagliarla in un altro, più piccolo e ancor meglio circoscritto. L'essenziale è il superamento della fatidica linea. Potete anche essere dei virtuosi, avere sul vostro avversario i vantaggi dello stile o della strategia, ma se il pallone non oltrepassa la linea di porta non vincerete»⁹⁷. Il medesimo principio vale anche nella *Palla prigioniera* in quanto ciò che conta è mettere in prigione tutti gli avversari o il maggior numero di essi, e i passaggi che eventualmente vengono fatti sono in funzione dell'eliminazione dei rivali. Tutti i rivali vengono eliminati pure nel gioco *Lupo ci sei?*, benché in questo caso lo sforzo profuso non porta alla vittoria di un gruppo su un altro.

In molti giochi tradizionali, tra i quali troviamo le *Barriere*, *Guardie e ladri* e il *Tulin*, vengono invece combinate due modalità opposte di interazione di realizzazione; un'azione di solidarietà può infatti annientare

⁹⁵ Chiamate da Parlebas «interactions de marque».

⁹⁶ Parlebas, P. (1999) cit. p. 309.

⁹⁷ Dimitrijevic, V. (2014) *Il re calcio*. In: *La partita di pallone. Storie di calcio*. A cura di Grandi, L., Tettamanti, S. Palermo. Sellerio. p. 18.

un'azione di rivalità (cattura dell'avversario) precedentemente riuscita; ciò avviene in particolare sottoforma di liberazione dei prigionieri sia per portare vantaggio alla propria squadra (*Barriere, Guardie e ladri*) sia come azione esclusiva di aiuto svincolata da qualsiasi obiettivo legato alla vittoria (*Tulìn*).

Il gioco dei *Quattro cantoni* o *Il gatto e il topo* non prevedono la contabilità del risultato: le interazioni di realizzazione che determinano il successo o l'insuccesso hanno come conseguenza il cambiamento del ruolo sociomotorio. Nei *Quattro cantoni* il giocatore che non è riuscito a difendere il proprio spazio sociomotorio e perde l'angolo si trova immediatamente al centro con un altro statuto e dovrà battersi per riguadagnare lo spazio perduto. Nel *Gatto e il topo* la preda catturata dal predatore o l'aggancio riuscito di un topo (sottobraccio a un giocatore in attesa) provocano anch'essi dei cambi di ruolo che rimescolano il gioco. Si tratta dunque di giochi in cui non vi è nessun riassunto quantificato delle realizzazioni. Nessun atto di dominazione viene registrato formalmente al fine di comparare i punti accumulati.

2.3 Sistema dei punteggi

L'universale relativo al sistema di punteggi fa riferimento alla memoria del gioco e corrisponde alla «rete dei successi, delle vittorie o dei punti conseguiti dai giocatori o dalle squadre durante un gioco motorio»⁹⁸. In ogni gioco vi sono obiettivi privilegiati che i partecipanti tentano di raggiungere, e coincidono con le interazioni di realizzazione viste in precedenza (toccare un avversario, occupare uno spazio, segnare un punto). Negli sport il sistema di punti prende in considerazione esclusivamente le controcomunicazioni e riassume il risultato ufficiale considerato come il riassunto formale di una partita, il quale può manifestarsi sottoforma di punteggio limite (*Pallavolo, Tennis...*), tempo limite (*Calcio, Basket...*) oppure di interazione di tempo e punteggio (*Judo, Scherma...*). «In un certo senso il calcio funziona come gli scacchi. Anche lì, infatti, le regine e gli alfieri, le torri e i cavalli possono farvi tornare a un Medioevo sepolto, ma la sola cosa che conta, in definitiva, è la condanna a morte del re, lo scacco matto. E lo scacco matto nel calcio si chiama gol»⁹⁹.

Si è già visto che alcuni dei nostri giochi tradizionali si comportano in modo simile agli sport, designando un vincitore e uno sconfitto al termi-

⁹⁸ Parlebas, P. (1999) cit. p. 409.

⁹⁹ Dimitrijevic, V. (2014) cit. p. 18.

ne dell'incontro. Ciò avviene perché una squadra elimina tutti gli avversari o perché cattura un numero di prigionieri superiore rispetto all'avversario nel momento in cui i giocatori decidono di arrestare il gioco. È il caso della *Palla prigioniera*, delle *Barriere* e di *Guardie e ladri*.

Nei giochi a struttura «uno contro tutti», come la *Lippa* e il *Tulin*, la vittoria è possibile, ma non sistematica o obbligatoria. In questi due giochi il guardiano potrà eliminare (o catturare) tutti i suoi avversari e uscirne vincitore (compito peraltro assai difficile), ma se la partita si arresta non vengono contati i giocatori liberi e quelli prigionieri; non si serberà dunque memoria di un risultato finale.

Nel gioco *Lupo ci sei?*, a struttura assorbente, non vi è nessuna sorpresa dal punto di vista del sistema di punteggi: infatti esso corrisponde a una semplice catena, a una serie di sequenze predeterminate che si succedono obbligatoriamente. I giocatori sono consapevoli sin dall'inizio che al termine del gioco tutti verranno catturati, uno dopo l'altro. Ciò che conta non è il risultato finale, poiché in un modo o nell'altro tutti andranno a finire nella squadra dei vincitori. Il piacere consiste pertanto nel vivere a fondo tutte le fasi di gioco, e nel gustare ogni micro incontro che si effettua durante la partita.

Nei *Quattro cantoni* e nel *Gatto e il topo*, non c'è invece nessun sistema di punteggio che sanzioni il termine delle partite, il gioco è una sequenza di interazioni di comunicazione o controcomunicazione marcata da un'alternanza di successi e insuccessi provvisori da parte di tutti i giocatori. Ad ogni nuova fase, il gioco si rinnova senza che i punti vengano contabilizzati. La rete di realizzazione qui non è organizzata in modo da valorizzare un vincitore a detrimento di un vinto; il gioco non riassume il risultato e non mette l'accento sul dominio sull'avversario, non stabilisce dunque nessuna gerarchia e sdrammatizza l'imperizia e l'insuccesso.

2.4 Rete dei cambiamenti di ruolo

La vita quotidiana ci porta a entrare in relazione con persone che hanno funzioni e ruoli differenti. Il gioco, come creazione sociale riproduce un fenomeno analogo che merita di essere indagato con attenzione. Il concetto di ruolo sociomotorio definisce la classe dei «possibili comportamenti associati, durante un gioco motorio, a uno statuto sociomotorio preciso»¹⁰⁰. Qualificare sociomotorio uno statuto o un ruolo si rivela indi-

¹⁰⁰ Parlebas, P. (1999) cit. p. 312. I concetti di ruolo e statuto sono ispirati ai lavori svolti nell'ambito della psicologia sociale (in particolare da Jacob L. Moreno), ma sono stati riformulati e situati per le necessità specifiche della motricità.

spensabile per procedere a un'osservazione scientifica sul terreno. Nei giochi tradizionali i ruoli possono essere fortemente connotati simbolicamente: guardie e ladri, prigionieri e giocatori liberi, prede e predatori, lupi e bambini, gatti e topi evocano avventure e imprese «epiche», e soprattutto i giocatori più piccoli si impegnano a fondo in questi ruoli che sono spesso caricati di un intenso vissuto affettivo.

Ma vediamo innanzitutto di contestualizzare il ruolo sociomotorio, che non si riferisce a un singolo individuo bensì a classi d'azione motoria. Non va per esempio confuso con il ruolo tattico; infatti durante una partita più giocatori possono avere lo stesso ruolo sociomotorio e la stessa persona può assumere successivamente più ruoli. Per identificare senza ambiguità un ruolo sociomotorio va preso in considerazione il rapporto che il giocatore ha con gli altri partecipanti (relazioni di cooperazione e/o opposizione), con lo spazio (zone permesse e proibite, settori da oltrepassare, aree adibite a prigione...), con il tempo (ordine di entrata in gioco, modalità per concludere le partite, vincoli che determinano il diritto di presa sugli avversari...) e con eventuali oggetti mediatori (modalità di contatto corporeo con gli oggetti, azioni consentite e proibite in rapporto ai materiali di gioco...).

L'universale relativo ai cambiamenti di ruolo sociomotorio consente di caratterizzare in modo preciso e pertinente, mediante criteri oggettivi e controllabili, l'azione compiuta dai giocatori. L'agire dei partecipanti può così essere identificato, descritto e interpretato. La rete dei cambiamenti di ruolo sociomotorio è definita come «il grafo i cui vertici rappresentano i ruoli sociomotori di un gioco motorio e i cui archi simbolizzano le possibilità di passaggio, da un ruolo all'altro, autorizzate dalle regole»¹⁰¹. L'illustrazione tramite un grafo permette di costituire degli indicatori oggettivi che mettono in luce tutte le possibilità di concatenazione degli statuti sociomotori, ossia dei diritti e dei divieti che definiscono le azioni permesse per ogni ruolo e per ogni giocatore che assume quel ruolo.

In ogni istante a ogni giocatore è associato uno statuto sociomotorio che gli apre un ventaglio di azioni possibili, ma gli impone anche un certo numero di impedimenti.

Nel gioco della *Palla prigioniera* avremo per esempio due ruoli (giocatore libero e giocatore prigioniero), così come in *Lupo ci sei?* (cacciatore e preda) e nei *Quattro cantoni* (giocatore al centro e giocatore d'angolo). Tutta la dinamica del gioco dei *Quattro cantoni* consiste nel provocare incessantemente questi cambiamenti di ruolo dove i giocatori mettono in atto un comportamento territoriale proteggendo uno spazio definito da un angolo, un albero, un cerchio, una cartella...

¹⁰¹ Ivi, p. 302.

Tutti gli altri giochi da noi evidenziati (ad eccezione delle *Barriere*) hanno tre ruoli sociomotori. La rete del gioco del *Tulin* indica che il guardiano permane nello stesso ruolo sociomotorio durante tutta la partita, mentre i cambiamenti di ruolo avvengono tra un giocatore libero che si trasforma, se catturato, in prigioniero e da prigioniero in giocatore libero, se liberato. Anche in *Guardie e ladri* i cacciatori mantengono lo stesso ruolo durante l'intera *manche*, mentre il cambiamento è possibile tra il ruolo di ladro e il ruolo di prigioniero. Nella *Lippa* si può passare dal ruolo di guardiano a quello di giocatore di campo, ma non vi è reversibilità per il prigioniero che viene eliminato e non può che ritornare in gioco alla partita successiva. Nel *Gatto e il topo* si transita invece in tutti e tre ruoli previsti dal gioco: il topo diventa giocatore in attesa quando si aggancia a una coppia in attesa oppure cambia immediatamente ruolo (diventando gatto) se è catturato dal gatto che lo insegue (fig. 35).

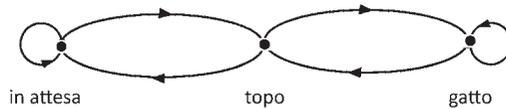


Fig. 35. Grafo della rete dei cambiamenti dei ruoli sociomotori nel gioco del Gatto e il topo. Ogni punto rappresenta un ruolo sociomotorio e non necessariamente un giocatore. I ruoli di gatto e giocatore in attesa sono rappresentati da un anello: ciò indica che vi sono delle circostanze in cui il giocatore in attesa e il gatto mantengono lo stesso ruolo.

Per seguire le peripezie di un giocatore dal punto di vista del cambiamento dei ruoli sociomotori abbiamo scelto il gioco delle *Barriere*, in cui vi è abbondanza di concatenazioni di ruoli. Ricordiamo che in questo gioco un giocatore che abbandona la sua zona rifugio diventa vulnerabile rispetto a colui che esce dopo di lui. Il giocatore di *Barriere* valuta quindi le distanze e decide, in uno spazio dinamico, di abbandonare la zona sicura quando giudica che un suo compagno è minacciato, quando ha un avversario alla sua portata oppure quando riesce a raggiungere la mano tesa di un prigioniero per liberarlo. Questo gioco è fortemente influenzato dalla relazione stabilita dalla temporalità e mette in rete sei ruoli¹⁰²: ogni giocatore può infatti essere chiamato (come vediamo nella fig. 36) ad assumerli tutti durante una partita. Il *giocatore in attesa* è invulnerabile mentre è nella sua casa. Il *giocatore sfidato*, cioè colui che è scelto all'i-

¹⁰² I ruoli possono essere addirittura sette se si gioca con la variante «far campagna» che consente di rifugiarsi nella casa degli avversari.

nizio del gioco o a ogni interruzione del gioco quando i prigionieri vengono liberati, e che deve inseguire colui che lo sfida. L'*inseguitore* (o predatore), ossia chi esce dal suo campo dopo un giocatore avversario e ha diritto di presa su di lui. Lo *sfidante*, che dà inizio alla partita sfidando un giocatore della squadra avversaria (battendo tre colpi sul palmo della sua mano) o che assume lo stesso ruolo dopo aver liberato uno o più compagni. L'*inseguito* (o la preda) è il giocatore che si trova in campo ed è vulnerabile rispetto all'avversario che è entrato nel campo di gioco dopo di lui. Il sesto e ultimo ruolo è quello del *prigioniero*, che viene accompagnato in prigione da chi l'ha catturato e vi rimane in attesa di essere liberato (formando una catena qualora ci fossero altri prigionieri).

RUOLI	TRATTI DISTINTIVI			
	<i>Rapporto con gli altri</i>	<i>Rapporto con lo spazio</i>	<i>Rapporto con il tempo</i>	<i>Rapporto con gli oggetti</i>
<i>Giocatore in attesa</i>	Rimane in casa, dove non può essere toccato da nessun avversario.	Occupava lo spazio delimitato dalla casa che lo rende invulnerabile.	Abbandona la casa e cambia ruolo diventando <i>Inseguitore</i> .	–
<i>Giocatore sfidato</i>	Riceve tre tocchi sul palmo della mano. Insegue lo <i>Sfidante</i> . Se lo cattura, lo prende per mano e lo accompagna in prigione (assume allora il ruolo dello <i>Sfidante</i>).	Deve lasciare la casa dopo aver ricevuto il numero di tocchi convenuti sulla mano.	Riceve i tre tocchi cercando di interpretare con quale sequenza ritmica agisce l'avversario. Diventa <i>Inseguitore</i> nell'istante in cui lo <i>Sfidante</i> batte il terzo tocco sulla sua mano.	–
<i>Inseguitore (Predatore)</i>	Esce per inseguire un avversario. Esce per proteggere un compagno. Riesce a catturare una <i>Preda</i> e la accompagna in prigione tenendola per mano (durante il tragitto è invulnerabile). Riesce a liberare i prigionieri. Il gioco si arresta e assume il ruolo dello <i>Sfidante</i> .	Abbandona la casa e si dirige verso un giocatore uscito prima di lui. Abbandona la casa e si dirige verso la catena dei propri prigionieri. Abbandona la casa per provocare l'uscita di un <i>Predatore</i> . Si dirige verso il proprio rifugio dopo che un avversario è uscito dalla casa (assume dunque il ruolo di <i>Preda</i>).	Esce dalla casa dopo un giocatore avversario che è uscito prima di lui e ha diritto di presa su quest'ultimo (e su tutti gli altri giocatori che sono usciti prima di lui). Si trova nel campo di gioco e diventa <i>Preda</i> solo al momento in cui un giocatore avversario esce dopo di lui dalla casa. Egli ha tuttavia sempre il diritto di presa rispetto a chi è uscito prima di lui.	–

segue >

<i>Sfidante</i>	Sceglie un avversario e batte tre colpi sul palmo della mano di colui che diventerà il suo <i>Predatore</i> .	È rivolto verso il <i>Giocatore sfidato</i> . Dopo aver battuto i tre colpi si dirige verso il proprio rifugio (assume il ruolo di <i>Preda</i>).	Batte i tre colpi scegliendo una sequenza ritmica che gli permette di sorprendere l'avversario per cercare di avere un vantaggio su di lui mentre scappa. Dopo aver battuto i tre colpi, diventa <i>Preda</i> .	–
<i>Inseguito (Preda)</i>	Fugge dal suo <i>Predatore</i> o dai suoi <i>Predatori</i> , che lo possono toccare e catturare. Può liberare i <i>Prigionieri</i> toccando la mano dell'ultimo della catena.	Fugge nella direzione del suo rifugio. Si avvicina a un possibile <i>Predatore</i> per attirarlo in trappola.	È vulnerabile rispetto al giocatore o ai giocatori avversari che sono usciti dopo di lui dalla casa.	–
<i>Prigioniero</i>	Tende il braccio verso i giocatori liberi della sua squadra. Forma una catena dando la mano a eventuali altri compagni catturati.	Si mette con un piede sulla linea che delimita la casa degli avversari e tende il braccio nella direzione della propria casa. Per facilitare il compito ai giocatori liberi, forma una catena, la più lunga possibile, legandosi agli altri prigionieri della propria squadra. Ritorna nella propria casa se un compagno riesce a liberarlo.	Nel momento in cui un giocatore della propria squadra batte sulla mano, il gioco si interrompe. Rientra in casa e assume il ruolo di <i>Giocatore in attesa</i> .	–

Fig. 36. Identificazione dei sei statuti e ruoli sociomotori per il gioco delle Barriere.

2.5 Rete dei cambiamenti di sottoruolo

Mediante la rete dei cambiamenti di ruolo sociomotorio è possibile cogliere il quadro generale per dare senso all'azione dei giocatori. Ciò nonostante le distinzioni evidenziate sono globali e se si vogliono approfondire comportamenti corporei e interazioni motorie, occorre fare un ulteriore passo e scomporre ogni ruolo in sotto unità più dettagliate, definite sottoruoli. Si tratta di un nuovo universale che rappresenta una tappa importante per l'analisi del compito motorio.

Prendere in considerazione i sottoruoli autorizza ad analizzare congiuntamente la logica oggettiva del gioco e la condotta soggettiva dei giocatori. Questa operazione ci ha permesso, attorno alla fine degli anni

ottanta, di modificare sensibilmente la nostra modalità di operare nell'ambito della formazione degli insegnanti, e si è rivelata decisiva per offrire ai futuri maestri gli strumenti che consentono di effettuare anche in un settore «tecnocentrico» come quello dell'educazione fisica, la rivoluzione copernicana: mettere cioè il soggetto che agisce al centro del processo formativo. In quegli anni abbiamo infatti concentrato i nostri sforzi per invitare sia i futuri maestri sia i docenti con esperienza, a insegnare un po' di meno e a osservare un po' di più. Abbiamo infatti messo a punto una serie di griglie d'osservazione che, grazie alle nozioni di ruolo e sottoruolo sociomotorio, permettono di individuare quali sono le categorie di comportamento determinanti nel funzionamento di un gioco¹⁰³.

La nozione di sottoruolo è in stretto rapporto con quella di ruolo sociomotorio, ma implica la decisione motoria. Un sottoruolo viene definito con un nome che simbolizza l'azione principale, pur non riducendosi a questa. A ogni sottoruolo corrisponde un'azione strategica e vi è associato un preciso comportamento. Per ben capire il funzionamento di un gioco occorre stabilire anche la rete delle combinazioni possibili, introducendo la dinamica dei cambiamenti e dei rovesciamenti relativi ai sottoruoli. La rete dei sottoruoli sociomotori corrisponde al «[...] grafo i cui vertici rappresentano tutti i sottoruoli sociomotori identificabili in un gioco motorio e i cui archi simbolizzano i passaggi, da uno all'altro dei sottoruoli, autorizzati dalle regole»¹⁰⁴. Due aspetti indissociabili dell'azione motoria vengono qui evidenziati. Da un lato vi sono i passaggi obbligati, da cui transitano tutti i giocatori, indipendentemente dal loro talento, dalla loro personalità, dalla loro età o dal genere. D'altro canto emergono le scelte fatte da ogni partecipante, l'originalità e le predilezioni di ogni individuo per quanto riguarda le decisioni tattiche, le relazioni con gli altri giocatori, la temerarietà nelle azioni ecc. Da questo punto di vista, giocatori principianti e giocatori esperti non avranno gli stessi comportamenti e non metteranno in atto necessariamente gli stessi sottoruoli. Grazie alla rete dei sottoruoli sociomotori l'osservatore dispone di un riassunto degli atti significativi del gioco, utili pertanto anche per evidenziare le caratteristiche della personalità dei partecipanti.

Per illustrare la rete dei cambiamenti dei sottoruoli sociomotori prendiamo ad esempio il gioco dei *Quattro cantoni*, in cui, come è stato detto, appaiono due ruoli (giocatore al centro e giocatore d'angolo) che si interscambiano rinvandosi reciprocamente uno all'altro. Dal punto di vista della comunicazione, il giocatore al centro ha forzatamente una relazione

¹⁰³ Ferretti, E. (1997) *Giochi sociomotori*. Bellinzona. Centro didattico cantonale. Si vedano in particolare le griglie d'osservazione che accompagnano le schede relative a ogni gioco.

¹⁰⁴ Parlebas, P. (1999) cit. p. 306.

di controcomunicazione motoria con i giocatori negli angoli, mentre per i giocatori d'angolo la comunicazione può essere sia di segno positivo sia negativo, risultando pertanto ambivalente o paradossale (fig. 37).

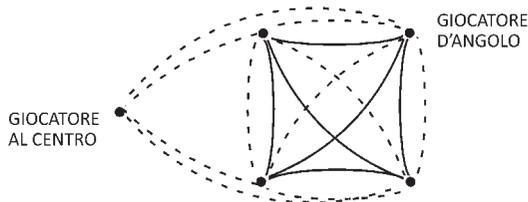


Fig. 37. Il gioco dei Quattro cantoni permette ai giocatori d'angolo interazioni sia negative (- - -) sia positive (—), suscitando delle scelte relazionali ambivalenti e originali.

Seguendo un giocatore dei *Quattro cantoni* nella sua avventura ludica, ci accorgiamo che in ogni sottoruolo in cui si trova, egli è costantemente sollecitato a prendere delle decisioni in funzione delle quali gli si aprono numerose traiettorie possibili e che possono confluire in un eventuale cambio di ruolo. Come in qualsiasi altro gioco codificato, una partita di *Quattro cantoni* corrisponde a una messa in atto dei sottoruoli che si succedono nel rispetto delle regole accettate. Ogni giocatore deve ricavarsi un itinerario che si situa all'intersezione tra le necessità imposte dalle regole e la libertà individuale. Tutte le decisioni motorie sono prese a partire dall'informazione che il giocatore seleziona nell'insieme del contesto di gioco. Egli deve elaborare i messaggi sociomotori e decifrare i segnali decodificando la situazione motoria. Deve anticipare i progetti altrui, stimare le possibilità di riuscita e dare la risposta motoria più pertinente, talvolta rinunciando alla decisione e ritornando letteralmente sui propri passi, poiché i cambiamenti dipendono anche dalle azioni degli altri.

Scomponiamo ora il ruolo di giocatore al centro in unità più ristrette (fig. 38), ossia in quattro sottoruoli, ognuno dei quali corrisponde a un'azione di base dal punto di vista strategico (sottoruolo di giocatore *in attesa*, di giocatore *che parte*, *che corre*, che riesce a *conquistare un angolo*). Possiamo operare allo stesso modo per il ruolo di giocatore d'angolo che conta però cinque sottoruoli. Oltre a quattro sottoruoli che sono analoghi a quelli del giocatore al centro, il giocatore d'angolo potrà infatti stazionare o spostarsi *nei pressi del proprio angolo*.

Nei *Quattro cantoni* il ruolo di giocatore al centro è considerato il meno ambito e tutti cercano di evitarlo. Egli potrà restare *in attesa*, attuando una condotta motoria di immobilità per leggere al meglio le intenzioni degli avversari. Quando decide di *partire*, egli inizia l'azione e dà un segnale agli altri giocatori; si tratta di uno slancio che lo porta a *correre* con l'obiettivo

di prendere un angolo momentaneamente libero. Se la tattica di controcomunicazione negativa non riesce, tornerà a occupare il sottoruolo di *giocatore al centro in attesa*. Se l'azione è invece andata a buon fine cambierà statuto per accedere al sottoruolo di *giocatore d'angolo in attesa*.

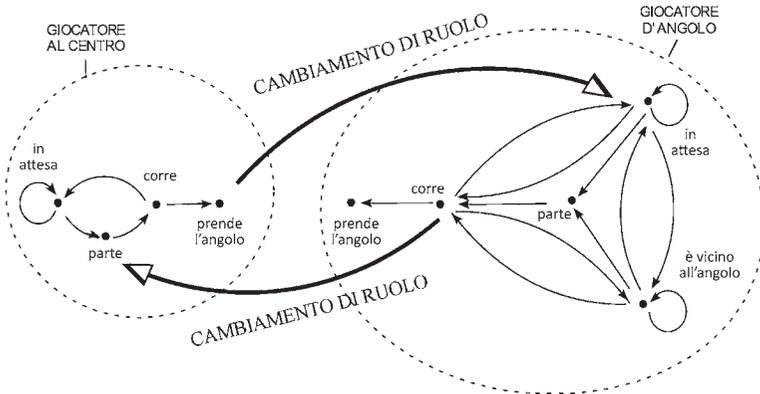


Fig. 38. Grafo della rete dei cambiamenti dei sottoruoli sociomotori per i Quattro cantoni. La logica interna del gioco impone a ogni giocatore di percorrere una di queste traiettorie. Egli ha tuttavia davanti a sé una scelta molto vasta che gli consente di prediligere la propria strategia.

Questo cambiamento di ruolo sociomotorio lo porterà a dover scegliere tra cinque opzioni. Il primo sottoruolo sociomotorio che assume nella sua nuova veste è forzatamente quello di giocatore *in attesa*, nel quale potrà rimanere più meno a lungo indisturbato e invulnerabile. Per organizzare la sua azione egli potrà poi abbandonare il sottoruolo *in attesa* per occupare uno spazio *vicino all'angolo*; questa strategia è priva di rischi se il giocatore al centro è sufficientemente lontano, ma può anche succedere che si utilizzi questo sottoruolo per attrarre verso di sé il giocatore al centro, consentendo così una cooperazione positiva, ossia un facile scambio d'angolo tra altri giocatori.

Leggendo la situazione di gioco, il giocatore d'angolo che *parte* ha decodificato il contesto, prendendo una decisione che può essere interpretata come intenzione a cambiare l'angolo oppure come una finta. Anche quando assume il sottoruolo di giocatore che *corre*, dovrà tenere in considerazione più possibilità. Egli potrà riuscire a *prendere l'angolo*, cambiando pertanto di ruolo sociomotorio. Ma se l'angolo che prevedeva di occupare è già occupato o in procinto di essere occupato, egli può vedersi costretto a riorientare la sua azione.

Dal punto di vista della comunicazione, tra i giocatori d'angolo non vi è soltanto la possibilità di cooperare, ossia di abbandonare il proprio angolo per scambiarlo con colui con cui è stato fatto un accordo. Vi è anche la possibilità di invitare il giocatore d'angolo alla cooperazione mediante lo

scambio di segnali, di confermare l'accordo *partendo* e, una volta che costui assume il sottoruolo di giocatore che *corre*, di ritornare (mediante una controcomunicazione paradossale) sui propri passi, rimettendosi *in attesa* ed escludendogli così la possibilità di *prendere quell'angolo*. Si tratta di un comportamento ambivalente, che favorisce il giocatore al centro dandogli tempo e opportunità per occupare l'angolo lasciato libero. I due giocatori d'angolo si ritrovano nella possibilità di scegliere con grande autonomia se essere «lealmente» partner oppure «ambiguamente» avversari; questi comportamenti sono infatti legittimati dalla regola. Il valore ambivalente (ossia di doppia valenza, che mostra una faccia positiva e una negativa) delle relazioni tra i giocatori rappresenta un interesse particolare, arricchendo le condotte di interazione motoria e portandole così a un secondo livello.

3. La comunicazione corporea

La dinamica sociomotoria di ogni gioco è profondamente influenzata dalle possibilità offerte dalle reti di cambiamento di ruolo e di sottoruolo: i giocatori fanno dei gesti, dei passaggi, si spostano, si smarcano e comunicano escludendo in gran parte la parola.

La comunicazione di carattere gestuale è stata oggetto di studio da parte di molti autori che hanno tentato di coglierne la specificità; apriamo qui una parentesi che ci consente di riassumere alcuni concetti significativi che portano a tracciare un parallelo tra l'analisi del gioco e l'analisi del linguaggio. Come spiega Parlebas (2012), i primi lavori promettenti relativi allo studio delle «leggi del gesto» e delle «conversazioni per gesti» furono quelli di Edward Sapir (1927) e di George Mead (1936), mentre il tentativo più elaborato fu quello dell'antropologo Ray Birdwhistell che ha subordinato i suoi studi nel campo della gestualità alla linguistica. Egli si è interessato soprattutto del valore sociale dei gesti e ha chiamato «Cinesica» (dal greco *kinesis*, «movimento») lo studio delle attitudini, dei gesti e del corpo in movimento come mezzo di comunicazione¹⁰⁵.

Sulla base dello schema della doppia articolazione¹⁰⁶ Birdwhistell ha evidenziato le unità minimali che ha chiamato «cinemi»¹⁰⁷ (e che corri-

¹⁰⁵ Oboeuf, A. (2010) *Sport, communication et socialisation*. Paris. Éditions des archives contemporaines. p. 28.

¹⁰⁶ Lo schema della doppia articolazione costituisce una proprietà fondamentale nella lingua: viene considerato un universale (cioè caratteristica propria a tutte le lingue) e riguarda il significato. La doppia articolazione comprende i fonemi (che sono la più piccola unità della lingua senza significato proprio) e i morfemi (la più piccola unità grammaticale che ha sia forma sia senso).

¹⁰⁷ Giacomarra, M. (2002) *Al di qua dei media. Introduzione agli studi di comunicazione e interazione sociale*. Roma. Meltemi. p. 170.

spondono ai fonemi nella lingua), loro stessi raggruppati in «cinemorfemi», con lo scopo di evidenziare una grammatica dei gesti o cinesica. Questo approccio non riuscì però a soddisfare l'autore che, come sostiene Giacommarra (2002), e riconoscerà di non essere riuscito nel suo intento, la cui ambizione era quella di interpretare in modo esaustivo le frasi cinesiche¹⁰⁸.

Anche le sei funzioni del linguaggio descritte dal semiologo e linguista Roman Jakobson¹⁰⁹, quantunque si prestino bene per prendere in esame le attività corporee centrate sull'espressività, non permettono di rendere conto in modo esaustivo di tutta la realtà motoria, in particolare dei giochi collettivi.

Benché ritenga utile riferirsi ai concetti linguistici fondamentali (segno, significante, significato, connotazione...), Parlebas (1977) non accetta la sottomissione al primato della lingua, ossia che il significato passi obbligatoriamente dal codice verbale, come affermato da Roland Barthes¹¹⁰. Anche per Obeuf (2013), che ha studiato i meccanismi di comunicazione in ambito sportivo, il sistema ludico non corrisponde, per esempio, né al sistema semiologico dell'alfabeto Morse né a quello della lingua dei segni, che si riferiscono al verbale per veicolare il senso¹¹¹. Il segnale motorio, soprattutto nel gioco, sembra dunque distinguersi in modo importante dal segnale verbale e dal sistema linguistico, e merita di essere studiato da un'altra angolatura, più specifica.

Siccome nel gioco è l'azione stessa ad avere valore di messaggio, il quadro di riferimento più pertinente riguardo all'analisi della motricità è in

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ Parlebas, P. (1990) [1977] *Pour une sémiologie du jeu sportif*. In: *Activité physique et éducation motrice. Dossier EPS*. n. 4. Paris. Revue Éducation Physique et Sport. p. 152. Le sei funzioni del linguaggio non intervengono in modo isolato e nel corso di un messaggio potrebbero anche sopraggiungere tutte contemporaneamente. La funzione *emotiva* (o espressiva) riguarda il mittente dell'atto di comunicazione. Ritroviamo questo aspetto sia nell'espressione corporea sia nelle azioni fisiche che mettono in gioco la presa di rischio e la dimensione affettiva delle condotte motorie. La funzione *conativa* è orientata verso il destinatario che partecipa alla comunicazione. Tutti i giochi motori collettivi si basano su questo aspetto. La funzione *referenziale* rinvia a ciò di cui si parla, è legata al contesto in cui si svolge la comunicazione. L'espressione corporea, che rimanda a un significato simbolico indirizzato a un ricevente, è pienamente coinvolta in questo processo, mentre le altre attività motorie non ne vengono coinvolte. La funzione *fatica* è orientata verso la relazione interpersonale, attraverso cui passa il messaggio: è una funzione legata al contatto sociale ed è presente nei giochi collettivi per esempio mediante la «marcatura» dell'avversario. La funzione *poetica* è legata al messaggio stesso e non concerne soltanto la poesia, ma tutte le arti. L'espressività è sia soggetto che oggetto nell'espressione corporea che cerca un'originalità, cura la forma del gesto, così come la sua dimensione simbolica. La funzione *metalinguistica* è centrata sul codice. È il codice stesso a essere oggetto della comunicazione. L'espressione corporea può anche qui trarre ispirazione dal metalinguaggio riflettendo sulle modalità di trasmissione legate alla gestualità. Parlebas ha però sviluppato una metamotricità, ossia una metacomunicazione motoria che mette in luce l'originalità della motricità e che esamineremo nel dettaglio più avanti.

¹¹⁰ Parlebas, P. (1977) cit. p. 150.

¹¹¹ Obeuf, A. (2010) cit. p. 34.

particolare della sociomotricità si è rivelato per Parlebas l'approccio usato dal linguista e semiologo svizzero Ferdinand de Saussure (1915). Egli considera lo scambio verbale non come uno scambio di parole, bensì come uno scambio di segni e definisce la semiologia come «la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale»¹¹².

Per Parlebas i segni linguistici e i segni motori presentano analogie e disparità. Le analogie indicano che, come nella lingua, anche in un gioco motorio e sportivo svolto in presenza di regole, ogni elemento della comunicazione rinvia a un repertorio di significati, ossia a un sistema di segni che consente di prevedere gli effetti della comunicazione. I segni motori si differenziano però dai segni verbali in quanto non si sviluppano soltanto sulla linea temporale come i segni acustici, ma si articolano anche nelle tre dimensioni spaziali. Oltre al rapporto con il tempo viene pertanto ad aggiungersi il rapporto fondamentale con lo spazio. Il segno motorio inoltre si svolge nel «qui e ora» dell'azione, è immediato e non può essere differito, il giocatore deve analizzare il messaggio al momento stesso del suo apparire: non può essere un ricevente passivo della comunicazione, ma è costretto a essere un attore principale.

Siccome le condotte dei giocatori si organizzano in funzione dei segnali corporei, l'orientamento semiologico risulta particolare e specifico. Nel suo approccio prasseologico, Parlebas ha evidenziato una sociomotricità o semiotricità la cui sostanza non è fonica come in linguistica, ma riferita a un sistema di segni peculiare e caratteristico della motricità.

La semiotricità, nascendo dall'azione ed essendo funzionale all'azione, è stata definita come «campo delle situazioni motorie considerate dal punto di vista del sistema di segni associati direttamente alle condotte motorie dei partecipanti»¹¹³.

Ritornando ai giochi sociomotori¹¹⁴ ci troviamo dunque ad analizzare una comunicazione prassica¹¹⁵ che può essere suddivisa in due categorie: diretta e indiretta. La comunicazione prassica diretta avviene mediante la comunicazione motoria tra partner o la controcomunicazione con gli avversari.

Nella *Palla prigioniera* ad esempio questi tipi di comunicazione sono mediati dall'oggetto palla (passaggio a un compagno per la comunicazione, tiro contro un avversario o intercettazione di una palla tirata dall'av-

¹¹² De Saussure cit. in Parlebas, P. (2012) *Jeux traditionnels et dynamique relationnelle*. In: *Sport et bien-être relationnel*. Paris. Chiron. p. 68.

¹¹³ Parlebas, P. (1999) cit. p. 324.

¹¹⁴ La comunicazione motoria avviene soltanto nelle situazioni sociomotorie, mentre è esclusa da quelle psicomotorie che si svolgono senza interazione essenziale con gli altri partecipanti.

¹¹⁵ Dal greco *praxis*, «azione».

versario per la controcomunicazione). Nel *Tulin* il barattolo colpito dal guardiano con il bastone segnerà la controcomunicazione, mentre lo stesso barattolo calciato da un giocatore libero rappresenta un'azione di comunicazione diretta di segno positivo.

Ma la comunicazione motoria non si riduce, come si può essere portati a credere, solo a questo tipo di interazione: nella *Palla prigioniera* il giocatore che riceve la palla può aver ricevuto un segnale da un compagno oppure è lui stesso a inviare un segnale a un altro compagno per invitarlo a posizionarsi in una zona del campo favorevole alla controcomunicazione. Siamo qui nel cuore della comunicazione prassica indiretta; essa si manifesta attraverso i gestemi e i prassemi, gli ultimi due universali che esaminiamo.

3.1 Gestì, posture e atteggiamenti mimici

I gestemi corrispondono a una «classe di gesti e comportamenti motori che vengono effettuati in sostituzione della parola, con il fine di trasmettere una domanda, un'indicazione, un ordine tattico o relazionale»¹¹⁶. Sono segnali corporei spesso spontanei, emessi dai giocatori nel corso dell'attività ludica e rimpiazzano o talvolta accompagnano, il messaggio verbale. Nella prima fase del gioco *Lupo ci sei?*, per esempio, il predatore esegue dei gestemi espressivi di accompagnamento alla parola (svegliarsi, aprire l'armadio, vestirsi, pettinarsi...) che arricchiscono e completano teatralmente le azioni evocate verbalmente.

Durante le fasi decisive di un gioco, la comunicazione che fa capo ai gestemi (per esempio alzare un braccio, indicare dove si desidera ricevere il pallone...) è spesso prevedibile e i giocatori esperti tendono a usarla in modo ridotto, in quanto mediante essa possono svelare le loro intenzioni strategiche. Come visto, nel caso dei *Quattro cantoni*, uno dei sottoruoli sociomotori per il giocatore nell'angolo consiste nello scambiare i segnali con gli altri giocatori che hanno lo stesso ruolo. In questo gioco notiamo che i giocatori inesperti si consultano in modo esplicito e con una gestualità plateale, smascherando così le loro intenzioni e offrendo informazioni importanti al giocatore al centro. Con l'esperienza la gestualità si affina sempre di più, riducendosi a micro movimenti (come la strizzatina d'occhio che corrisponde al cinemorfema di Birdwhistell). Talvolta, anche per quanto riguarda i gestemi, i giocatori danno prova di creatività tattica, attuando codici segreti che mettono in scena posture originali e inedite. Ciò avviene anche nel gioco del *Tulin*, in cui i prigionieri tentano di repe-

¹¹⁶ Parlebas, P. (1999) cit. p. 154.

rire i giocatori nascosti, potenzialmente loro alleati, per farli avvicinare di soppiatto al fine di liberarli, dando loro indicazioni mascherate e contraddittorie.

Accanto alla gestualità funzionale, che ha lo scopo di influenzare l'azione di gioco, vi sono dei gestemi di tipo affettivo, utili soprattutto all'educatore che può interpretarli. Essi ci indicano per esempio che un giocatore del *Gatto e il topo* è indispettito poiché non viene mai coinvolto nell'azione e ha sempre il ruolo di giocatore in attesa oppure perché il topo si prende gioco del gatto provocandolo con gesti di derisione, dopo essere riuscito a sfuggirgli.

3.2 La metacomunicazione

La comunicazione prassica indiretta è subordinata alla comunicazione prassica diretta (cooperazione e opposizione) e, pur essendo meno spettacolare, è decisiva in quanto riguarda la pre-azione (gioco senza palla, condotte di avvicinamento, di deviazione ecc.). I prassemi sono parte integrante del gioco, fanno obbligatoriamente parte della logica interna dello stesso e da un punto di vista tattico costituiscono un'azione di gioco che funge da segnale ed è portatrice di un messaggio e di un progetto sociomotorio di un giocatore: «Un prassema è una condotta motoria di un giocatore interpretata come segno il cui significante è il comportamento osservabile, e il significato il progetto tattico corrispondente, così come è stato percepito»¹¹⁷. Una delle funzioni dei prassemi è quella di ridurre l'incertezza informazionale¹¹⁸

¹¹⁷ Ivi, p. 260.

¹¹⁸ Per quanto attiene all'analisi concernente l'informazione, ci pare utile segnalare brevemente come, grazie agli strumenti provenienti dalla teoria matematica dei giochi che abitualmente studia la scelta razionale dei giocatori in situazioni differenti da quelle della motricità sia possibile evidenziare delle corrispondenze tra gioco cognitivo e gioco motorio (Boutin, Parlebas 2012). Si può rilevare che, in taluni casi, i giocatori dispongono di un'informazione completa e perfetta (*Dama, Scacchi, Gioco dell'oca, Bocce, Biglie...*). L'informazione è considerata completa poiché, prima di agire, si è informati in merito a tutti i dati pertinenti della situazione; è altresì giudicata perfetta poiché anche durante lo svolgimento del gioco si conoscono tutte le informazioni riguardanti gli altri giocatori. Nessuno degli otto giochi «ticinesi» che stiamo esaminando appartiene a questa categoria. La maggior parte dei giochi analizzati (*Barriere, Palla prigioniera, Il gatto e il topo, Quattro cantoni, Lupo ci sei?*) sono sì a informazione completa, ma imperfetta. Come nella categoria precedente l'informazione è completa poiché ogni partecipante è a conoscenza di tutti i dati del problema e ha tutte le informazioni sul contesto. È tuttavia imperfetta, poiché i giocatori intervengono simultaneamente e non dispongono delle informazioni relative alla scelta e alla strategia degli avversari. Una parte dell'informazione rimane dunque nascosta. L'imperfezione è data dal fatto che non è possibile prevedere con certezza i comportamenti degli avversari. Le anticipazioni motorie sono così possibili su tutto l'arco della partita. I due giochi in cui è presente la possibilità di nascondersi (*Tulin*, ma anche *Guardie e ladri*), si situano infine nella categoria dei giochi a informazione sia imperfetta sia incompleta. L'incompletezza è dovuta al fatto che occorre elaborare un'informazione nascosta, le scelte strategiche sono segrete e avvengono al riparo degli sguardi dell'avversario o degli avversari.

ai compagni (comunicazione) e di aumentare quella degli avversari (controcomunicazione). Per far questo occorre saper giocare con i segnali e saperli manipolare senza lasciare comprendere in modo troppo chiaro l'azione che si intraprende; il sistema dei sottoruoli sociomotori fornisce dunque la base per decifrare i prassemi. Gli indizi corporei e biomeccanici che permettono di elaborare il codice semiomotorio corrispondono ai cambiamenti di direzione, alle accelerazioni, alle modalità di occupazione dello spazio, alle prese di slancio o alla posizione degli appoggi.

Il giocatore si rivela uno stratega che deve nascondere il suo gioco all'avversario mantenendosi tuttavia sufficientemente trasparente verso il compagno. Nei prassemi di controcomunicazione e di finta occorre offrire all'avversario dei segnali mascherati, auspicando che vengano decodificati come autentici, così da trarne vantaggio. Un prassema di finta nel gioco *Guardie e ladri* consiste per esempio nell'azione da parte di un ladro che cerca di attirare a sé una guardia (correndo diritto verso i prigionieri per far credere che intende assumere un sottoruolo sociomotorio di liberazione); ciò può dare l'opportunità a un compagno di squadra di penetrare nella prigione e liberare realmente i prigionieri. Nel ruolo di guardia, invece, un giocatore può lasciar intendere a un avversario che lo sta attaccando per ricevere una risposta motoria che orienti la sua corsa verso un'altra direzione, dove si trova una guardia nascosta e in agguato. Agguato che lascia intendere un accordo riuscito tra le due guardie (per aggirare l'avversario in modo che uno dei due non sia in vista) e corrisponde pertanto a un prassema di cooperazione.

Una tipologia di prassema di controcomunicazione più elaborato lo possiamo notare nel gioco delle *Barriere*, mediante l'uscita a raffica da parte dei giocatori della squadra che intende liberare la catena dei prigionieri. Questa, se avviene con estrema rapidità, è una modalità efficace per mettere fuori gioco un buon numero di avversari, costringendo la difesa avversaria a sguarnirsi, ampliando così le probabilità per realizzare la liberazione.

Ma il comportamento di finta può essere decodificato dall'avversario come indice di simulazione, come comportamento che non si riflette in ciò che è annunciato, ma lo nasconde e lo dissimula. La lettura di situazioni di gioco mascherate consente di entrare in una dimensione «metalludica»: Che cosa pensa il mio avversario? Che cosa significa l'azione che sta compiendo? Crede davvero che la mia azione sia destinata a liberare i prigionieri oppure ha anticipato la mia anticipazione? Il fatto di dover continuamente pre-agire leggendo e interpretando i prassemi altrui, con il rischio di sbagliare, attiva una metamotricità che costituisce per gran parte il piacere del gioco, sollecitando l'intelligenza sociomotoria dei gio-

catori. La metacomunicazione motoria assume un livello relazionale ancora più elaborato nei giochi ambivalenti o paradossali come *Il gatto e il topo* e i *Quattro cantoni*, che pongono i giocatori in situazioni ambigue. Nel gioco dei *Quattro cantoni*, per esempio, un giocatore d'angolo che vede un suo omologo partire per venirgli incontro dovrà elaborare in una frazione di secondo questo comportamento, sapendo che l'azione può prefigurare sia un prassema di comunicazione sia un prassema di controcomunicazione.

Giochi del passato e giochi del futuro

Si è visto che il gioco può essere oggetto di uno studio originale, complesso e approfondito, associando tradizione e novità scientifica. I comportamenti ludici non sono naturali come talvolta si tende a credere, bensì creazioni culturali, e la ludicità tradizionale è tutt'altro che banale. Si può notare come il frutto della cultura ludica ticinese della prima metà del Novecento, protrattasi almeno fino agli anni sessanta sia caratterizzato da una ricchezza per certi versi sorprendente. Da un lato il gioco è un'iniziazione alle caratteristiche culturali, con le sue trame e i suoi rituali, mentre dall'altro favorisce l'espressione della personalità di ogni attore lasciando ampio spazio all'autonomia, alle decisioni e alle strategie individuali. I giochi studiati rappresentano una sorta di programma educativo informale che si è sviluppato autonomamente al di fuori della scuola, senza nessun tipo di pianificazione cosciente.

Il Ticino dispone di un patrimonio di giochi importante che ha contribuito alla formazione di generazioni di giovani, e a nostro avviso sarebbe opportuno che i giochi tradizionali ticinesi, con le loro caratteristiche legate alla logica interna e con il loro corollario di rituali specifici, fossero conosciuti e praticati anche dai futuri docenti, non come atto nostalgico, ma per capirne l'originalità ed eventualmente la modernità. I valori e le tradizioni non vanno imposti, ma deve essere possibile, per le nuove generazioni, poter praticare delle attività ludiche che si sono consolidate nel tempo, divertendo ed emozionando le generazioni precedenti. Ma occorre pure conoscere e praticare giochi di altre culture (non necessariamente molto distanti dalla nostra dal punto di vista geografico) che talvolta sono delle varianti di giochi a noi conosciuti, mentre altre volte posseggono delle originalità che fanno vivere ai giocatori modalità di interazione inedite.

Ogni anno nascono nuove attività ludiche: talvolta sono mode passeggere, ma talaltra si ritagliano un posto importante nel contesto sociale. I giochi inventati oggi potrebbero dunque essere i giochi tradizionali di

domani. Le dinamiche ludiche e motorie non devono per forza essere ancorate al passato e non si tratta di mettere in opposizione pratiche antiche e pratiche moderne, bensì di consentire a tutte le situazioni interessanti di avere uno spazio per mettersi in luce, non soltanto ai giochi che beneficiano di una visibilità offerta da istanze sociali riconosciute.

In un periodo di estrema facilità di comunicazione, la mondializzazione delle pratiche fisiche attraverso lo sport ha un riverbero straordinario, mentre i processi di trasmissione dei giochi tradizionali vivono un momento delicato. I giochi tradizionali sono stati concepiti per essere agiti, non per essere guardati. Mentre gli sport hanno una logica interna che permette loro di fungere da spettacolo di massa, molti giochi tradizionali, pur creando ricche esperienze di sociabilità, non destano alcun interesse dal punto di vista spettacolare.

Gran parte della nostra ricerca consiste nel mettere alla prova la motricità e i giochi motori tradizionali quali laboratori di apprendimento sociale e culturale, per misurarne l'impatto nella società contemporanea. Non si vogliono promuovere indistintamente tutte le attività che provengono dal passato, ma si intendono divulgare quelle che danno prova – sul campo – di essere efficaci per mobilitare in modo originale alcuni aspetti significativi della personalità dei giocatori. Alla scuola, alle società ricreative che si occupano del tempo libero, ma anche alle famiglie, il ruolo di catena di trasmissione, sapendo poi che sono i bambini e i ragazzi a premiare i giochi e a farli vivere con il loro corteo di simboli, di relazioni e di emozioni.

SECONDA PARTE

Gioco, benessere e affettività

In ambito pedagogico occorre interrogarsi sulla possibilità di valutare scientificamente la relazione tra gli obiettivi attesi e gli obiettivi effettivamente raggiunti. È a questo che la nostra ricerca vuole dare delle risposte, rendendo conto di uno studio scientifico condotto con l'azione motoria quale protagonista: si tratta di una ricerca di tipo quasi sperimentale svolta con il laboratorio di ricerca del Dipartimento di educazione fisica e sportiva dell'Università dei Paesi Baschi di Vitoria-Gasteiz. L'indagine comprende due fasi distinte: la prima condotta nel 2011 e la seconda nel 2014. In grandi linee viene studiato il nesso esistente tra le attività fisiche ordinate in funzione degli ambiti d'azione motoria, il vissuto emotivo dichiarato dai partecipanti, il genere, e l'esperienza sportiva dei soggetti.

Gli allievi non vivono necessariamente le lezioni di educazione fisica come l'insegnante se le immagina; ci interessa pertanto capire se e in che misura le pratiche fisiche proposte hanno un impatto sul piacere, le emozioni e gli stati d'animo degli allievi. In particolare ci chiediamo se da un punto di vista emotivo gli adolescenti reagiranno positivamente alle nostre proposte e se l'attrazione per la vittoria giocherà un ruolo rilevante o se per contro sarà maggiormente valorizzata l'esperienza di convivialità e di condivisione.

L'interesse di condurre lo studio con allievi adolescenti risiede in particolare nella messa in luce di una situazione d'applicazione scolastica reale, con soggetti che hanno motivazioni personali diversificate nei confronti dell'educazione fisica e del gioco, e che dispongono di competenze sportive e motorie non omogenee.

Nello spirito della nostra concezione pedagogica, la ricerca analizza il ruolo dei giochi tradizionali nel contesto educativo. Nel primo capitolo si è visto come sia stato possibile mettere in valore la ricchezza di varie tipologie di giochi motori tradizionali praticati in Ticino: situazioni motorie ricche di storia, che costituiscono spesso l'eredità di pratiche secolari. Es-

se meritano di essere studiate poiché possono offrire una risposta originale e paradossalmente innovativa ai bisogni della società contemporanea.

Si è pure notato come l'analisi degli universali del gioco motorio ci permette di leggere ogni pratica fisica da una prospettiva originale. Ci si rende allora conto che la stupefacente varietà delle situazioni ludiche e motorie non corrisponde a pratiche eterogenee senza nessuna unità, ma vi si ritrovano delle strutture operatorie comuni. Gli universali ci consentono di scegliere e studiare ogni gioco in funzione di comportamenti osservabili per quanto riguarda la rete delle interazioni motorie, il sistema dei punteggi, il cambiamento dei ruoli o dei sottoruoli sociomotori, ma anche dal punto di vista del codice di comunicazione corporea previsto.

Se è vero che i giochi sono lo specchio della società, ma al tempo stesso trasformano gli individui modulando la società (Etxebeste 2001), ci possiamo chiedere quale potrà essere l'impatto dei giochi tradizionali – una parte dei quali appartiene alla tradizione culturale ticinese – sugli adolescenti che hanno come modello sociale di riferimento principalmente lo sport.

Al fine di conoscere il significato che ogni partecipante attribuisce al suo comportamento motorio, si è scelta l'interconnessione tra due punti di vista: da un lato si sonda il sistema di regole che pre-orienta la soggettività dei partecipanti (Parlebas 1981), dall'altro si considerano le caratteristiche individuali di ogni persona, come il genere, l'esperienza sportiva accumulata o l'ambiente socioculturale di provenienza (Goffman 1974).

Non essendo possibile analizzare o valutare la risposta motoria di un soggetto esclusivamente dal lato biomeccanico, si deve situare l'azione in un contesto concreto, a sua volta correlato con una forte implicazione emotiva. La dimensione affettiva è dunque una parte costitutiva dell'azione motoria e più in generale del processo di apprendimento. Occorre pertanto studiare le pratiche fisiche anche da un punto di vista soggettivo, non osservabile dall'esterno, che corrisponde al vissuto della persona in movimento. A questo scopo disponiamo del già citato concetto sistemico di condotta motoria (Parlebas 1969) che prende in considerazione la totalità della persona che agisce. La pedagogia delle condotte motorie (Parlebas 1981, 1999, 2001) concentra la sua azione sulla persona, intesa come sistema intelligente nel cui contesto le emozioni sono una delle dimensioni da trattare congiuntamente a quelle cognitive, espressiva e relazionale. Si tratta di una prospettiva che coniuga tanto l'osservazione esterna (il comportamento osservabile) quanto il significato soggettivo (la percezione, l'immagine mentale, l'anticipazione e ovviamente anche l'emozione). Il legame tra ambiti d'azione motoria ed emotività ha fatto la sua prima apparizione negli anni ottanta del secolo scorso, quando Pierre Parlebas, nella sua tesi di dottorato *Psychologie sociale et théorie des jeux* (1985), ha

messo in luce la relazione tra la logica interna di differenti giochi motori e le conseguenze che questi hanno sui processi di coesione sociale dei partecipanti.

Noi ipotizziamo che le emozioni possano essere strettamente vincolate alla logica interna, ma, siccome ogni partecipante immerso nell'universo motorio valuta ogni situazione di gioco secondo le proprie aspettative (Bordes, Collard & Dugas 2007), ciò può scatenare differenti tipi di emozioni. Interviene dunque anche una logica esterna che considera le caratteristiche intra e interpersonali dell'individuo che agisce; ogni soggetto può reinterpretare un compito motorio a suo modo attribuendogli significati personali, a seconda delle sue motivazioni e delle sue aspirazioni. L'età, il sesso, il peso, la propensione all'agire, l'esperienza, la sensibilità o l'empatia possono pertanto influenzare il vissuto emotivo di un individuo in azione.

1. Educazione alla salute e al benessere

La maggior parte delle riflessioni che associano il gioco o l'esercizio fisico alla salute e al benessere vertono sulla dimensione biologica della persona. Da questo punto di vista, è risaputo che la pratica regolare dell'attività fisica migliora il funzionamento dei vari fattori organici e già dall'infanzia si rivela un elemento essenziale per la prevenzione di malattie cardiovascolari e di altre patologie associate alla sedentarietà. Si tratta senza dubbio di apporti significativi per la salute e il benessere che non vanno sottovalutati, ma che tuttavia non sono sufficienti per prendere in considerazione la nozione di salute proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, definita come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o di infermità». (OMS 1948). Una nozione sistemica, dunque, che ben si collega con il concetto di condotta motoria e che associa al benessere e alla qualità di vita le componenti affettive e interpersonali. Pierre Parlebas affermava già nel 1969 che per capire il contributo dell'educazione fisica allo sviluppo della personalità occorre innanzitutto comprendere che l'affettività è la chiave della motricità umana. La nozione di condotta motoria è stata quindi creata anche per tener conto della componente emozionale che ne è uno degli elementi costitutivi. Da questa prospettiva il concetto di salute si realizza quando la persona ha una percezione positiva della realtà e fa buon uso delle sue emozioni in rapporto a se stesso e agli altri. Noi partiamo dunque dal presupposto che i giochi motori siano risorse pedagogiche rilevanti per educare alle competenze emotive orien-

tate verso la salute e il benessere socio-affettivo degli allievi. Questo benessere figura tra gli elementi trasversali di molti programmi scolastici a livello internazionale, così come nel piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese, sviluppato in base all'accordo intercantonale Harmos¹. Ci fa piacere ricordare che le direttive per l'educazione fisica nel Canton Ticino, essendo ispirate per tutti gli ordini scolastici alla prasseologia motoria, danno uno spazio considerevole alle dimensioni affettiva e relazionale della motricità. Visti questi presupposti, risulta ancor più importante svolgere indagini approfondite sul campo anche nel nostro contesto socioculturale, al fine di conoscere le risposte degli allievi ticinesi che si confrontano con situazioni motorie che si ipotizza influenzino la sfera socio-affettiva della personalità, offrendo nel contempo indicazioni per orientare le scelte degli insegnanti. L'adolescenza merita un'attenzione particolare e si presuppone che, anche in questa fascia di età, i giochi motori tradizionali introducano l'allievo in un ricco sistema di relazioni motorie che mettono alla prova sia le sue competenze motorie sia le sue competenze emotive. Intervendendo in un contesto scolastico, auspichiamo ovviamente che la nostra esperienza generi soprattutto emozioni positive associate al piacere.

2. Piacere e attività fisica

Pur non essendo identificato come emozione, il piacere è in stretta relazione sia con le emozioni sia con i sentimenti (Damasio 1999) e può essere definito come percezione positiva durante o subito dopo un'azione, derivante da una combinazione complessa di stati affettivi quali l'umore, le emozioni e i sentimenti (Lavie & Gagnaire 2014). Il piacere non è identico per tutti ed è in stretta relazione con l'esperienza pregressa e la storia del soggetto, motivo per cui merita uno spazio di riflessione nel nostro lavoro.

Il principio del piacere è stato spesso ritenuto antitetico all'apprendimento: occorrerebbe infatti astenersi dal piacere immediato, come potrebbe essere quello del gioco, in funzione di un piacere differito improntato sulla conoscenza e sulla performance, che hanno fini più elevati acquisiti con una lunga autodisciplina e con un po' di sofferenza. Noi sosteniamo tuttavia che occuparsi del piacere degli allievi non è sinonimo di una scelta facile e non è per nulla in antinomia rispetto a un approccio che valorizza l'apprendimento di competenze personali, sociali e culturali, non escludendo lo sforzo e la perseveranza.

¹ AA.VV. (2015) *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Area_motricita.pdf (ultima consultazione: 28.10.2016).

Da un'indagine di Bui-Xuan & Haye² (2007) si evince che i docenti inesperti tengono poco conto degli indici di osservazione relativi ai processi che generano piacere, mentre più l'insegnante è esperto (e ciò non è necessariamente in relazione alla sua anzianità) più si interessa all'allievo come persona, alle sue emozioni e alle sue percezioni riuscendo dunque a porre con più facilità il piacere di agire al centro del processo educativo. È senz'altro vero che quando si riesce a raggiungere un risultato a lungo atteso si prova un piacere intenso, ma per cercare di attivare tutti gli allievi e non lasciare un certo numero di essi ai bordi del sistema scolastico, il ruolo del piacere va riconsiderato. Non si tratta di apprendere per forza divertendosi, ma di far sì che gli allievi possano avvicinarsi soggettivamente al processo formativo (Meirieu 2014). Siccome l'educazione fisica si confronta con la messa in gioco del corpo e delle emozioni e poiché fortunatamente la sua funzione selettiva non è così decisiva come per la maggior parte delle altre discipline scolastiche, essa può avere un ruolo decisivo nella riconsiderazione della funzione del piacere come motore dell'apprendimento.

Per François Lavie e Philippe Gagnaire (2014) il piacere nelle pratiche fisiche e sportive è legato a un percorso emozionale intimo, che risulta da un incontro tra l'azione mobilitata dall'allievo e le sollecitazioni provenienti dall'ambito didattico proposto dall'insegnante. Questi autori definiscono il piacere come una percezione positiva, avvertita durante o alla fine di un'azione, risultante da una combinazione complessa di stati affettivi (umori, emozioni, sentimenti) messi in relazione con l'esperienza pregressa e la storia del soggetto.

Preoccuparsi delle emozioni positive degli allievi equivale a interessarsi anche dell'allievo in relazione alle conoscenze e alle competenze che si vogliono trasmettere. Ma la sensazione stessa di piacere può essere considerata una finalità, per esempio se messa in relazione con l'attività fisica regolare e duratura. Ciò è ancor più valido se consideriamo che gli adulti impegnati in una pratica fisica costante non lo fanno principalmente per questioni legate alla salute, ma per rinnovare le esperienze piacevoli che ne traggono (Perrin 1993). Ecco dunque che il piacere si trova a essere in stretto legame con la finalità educativa e uno degli obiettivi importanti dell'educazione fisica rischia di essere disatteso se l'allievo non fa l'esperienza di sensazioni positive.

Durante tutte le fasi della vita, il piacere è un indicatore affidabile per definire lo stato di soddisfazione ed è da tutti ricercato. Se si tratta di una funzione vitale, allora merita ampia considerazione anche nel contesto

² Bui-Xuan, G., Hay, G. (2007) *La sensibilité des enseignants d'E.P.S au plaisir des élèves*. Citato in Lavie, F., Gagnaire, P. (2014) *Plaisir et processus éducatif en EPS. Guide pour l'enseignant*. Saint-Mandé. AE-EPS. p. 29.

scolastico, e rafforza la nostra convinzione che al piacere vada dedicata un'attenzione pedagogica. Senza voler rivendicare l'esclusiva riguardo al benessere, l'educazione fisica non deve dimenticare il suo apporto singolare, legato alla sollecitazione attiva di tutte le dimensioni della personalità, grazie alla messa in gioco corporea. Educare al piacere significa anche farne prendere coscienza agli allievi, con l'auspicio che possano riprodurre e replicare le esperienze gradevoli vissute nella scolarità, per rinnovarli e trasferirli in contesti extra e post scolastici, proseguendo una pratica fisica regolare. Ma accanto al piacere ricercato, anche dispiacere, dolore ed emozioni negative, parte della vita, vanno accettati e considerati oggetti di attenzione come tappe indispensabili per accedere a un piacere differito.

3. Gioco ed educazione emotiva

È ormai noto che i processi di presa di coscienza e autoregolazione emotiva possono essere educati: attualmente vi è una grande effervescenza di pubblicazioni e proposte didattiche³ attorno a questa tematica. Un merito particolare va riconosciuto a Daniel Goleman, che ha reso popolare l'intelligenza emotiva (1995) e che l'ha rivalutata e reinterpretata anche in chiave educativa. Per Goleman il termine emozione si riferisce a «un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché a una serie di propensioni ad agire. Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. In effetti le parole di cui disponiamo sono insufficienti a significare ogni sottile variazione emotiva»⁴. Le parole di Goleman ci indicano l'ampiezza del fenomeno e da un punto di vista della teoria delle emozioni si constata una grande diversità di definizioni e classificazioni (Kleinginna & Kleinginna 1981). Per questa ricerca, in accordo con gli specialisti in educazione emotiva dell'Università spagnola di Lerida, che coordina il progetto, si è optato per l'utilizzazione della classificazione delle emozioni proposta da Bisquerra (2000), ispirata dalla teoria cognitivo-relazionale-motivazionale di Lazarus (1984, 1991, 2000). Per Bisquerra l'emozione si genera abitualmente come reazione a un evento esterno o interno: si tratta di uno «stato complesso dell'organismo, caratterizzato da un'eccitazione o perturbazione che predispone ad una risposta organizzata»⁵.

³ A tal proposito, per quanto riguarda il Canton Ticino, si veda il progetto di alfabetizzazione emotiva di D. Antognazza e L. Sciaroni *Chiamale emozioni*: <http://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni/> (ultima consultazione: 28.10.2016).

⁴ Goleman, D. (1995) *Appendice*. In: *Intelligenza emotiva*. Milano. Rizzoli.

⁵ Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis. p. 61.

Malgrado si rilevi l'importanza e la necessità di educare le competenze emotive, ciò è stato poco trattato in riferimento all'educazione fisica e ai giochi tradizionali. Le ricerche scientifiche recenti mostrano l'importanza dell'educazione emotiva per la vita di una persona e considerano il vissuto emotivo soprattutto attraverso la razionalità e l'immaginazione, mentre sono minori le esperienze che analizzano le emozioni in reali situazioni d'azione. Uno studio sulle emozioni dichiarate in situazioni fittizie e reali (Lavega et al. 2013) ha permesso di riscontrare differenze significative tra i valori emotivi espressi in situazioni simulate rispetto a quelle dichiarate in un contesto d'azione reale. Le situazioni motorie di natura pratica hanno infatti ottenuto valori molto più intensi. Si intravede quindi la potenzialità pedagogica dell'educazione fisica in generale e del gioco motorio in particolare, che questa ricerca vuole valorizzare.

Se l'emozione corrisponde a una risposta complessa e multidimensionale (fisiologica, comportamentale, cognitiva e sociale) che la persona associa soggettivamente a un evento (Bisquerra 2003), va considerato che l'interpretazione di questo evento è condizionata anche dall'ambiente socio-culturale che potrà pertanto portare ad attivare emozioni diverse. (Elias 1986, Bateson 1977). Una medesima attività ludica osservata dal punto di vista della logica interna potrebbe perciò scatenare emozioni diverse a seconda della logica esterna (la personalità, il sesso, la regione geografica di provenienza del soggetto ecc.).

Noi presupponiamo che non esistano giochi motori asettici e che ogni situazione di gioco attivi dei processi associati a differenti tipologie di emozione. Nel nostro caso il gioco fungerà dunque da evento-stimolo potenzialmente emotivo e la percezione affettiva potrà essere valutata e avvalorata dal soggetto. Siccome la logica interna di ogni gioco motorio e sportivo si manifesta nell'universo ludico costituito dalle regole, questo aspetto orienta le relazioni permesse ai giocatori, la loro esperienza associata al tempo, alle condizioni dello spazio in cui si agisce e agli oggetti di cui eventualmente ci si serve. Il sistema di regole fungerà pertanto da leitmotiv per comprendere la relazione tra il gioco e l'affettività.

4. Classificazione delle emozioni

Secondo Rafael Bisquerra l'emozione avviene in risposta a un evento che può essere interno (un pensiero, una memoria ecc.) o esterno (ed è il caso del gioco). Questo autore sottolinea che la maggior parte delle emozioni sono generate inconsciamente e possono produrre risposte che prescindono dalla consapevolezza, per cui non è sempre facile associare causa

ed effetto. Sebbene non vi sia consenso unanime sulla definizione di emozione, per Bisquerra vi è accordo su un aspetto, ossia sul fatto che le emozioni si situano su un asse che va dal piacere al dispiacere. Pertanto si possono differenziare le emozioni piacevoli (positive) e le emozioni spiacevoli (negative). Ma vi è anche una terza categoria, che l'autore classifica come emozioni ambigue o *borderline*, non essendo né positive né negative. A seconda della valutazione effettuata in merito all'evento, per Bisquerra le emozioni positive sono la gioia, l'allegria, la felicità e l'amore; le emozioni negative corrispondono a rabbia, rifiuto, tristezza, paura, ansia e vergogna. Le emozioni ambigue appaiono invece sotto forma di speranza, sorpresa e compassione: si tratta di emozioni «bipolari» che possono in un secondo tempo orientarsi verso quelle positive oppure verso le negative.

Al fine di questa ricerca è importante poter far capo a categorie di emozione che si ipotizza influiscano, pur con talune sfumature, in modo analogo sul soggetto. Così come per la classificazione in ambiti d'azione motoria, le tre tipologie proposte da Bisquerra si rivelano dunque fondamentali per la nostra inchiesta.

Parallelamente alle emozioni, indagiamo anche sugli stati dell'umore, che sembrano durare più a lungo nel tempo (Dubois 2007). Siccome stati dell'umore ed emozioni appartengono allo stesso quadro concettuale, talvolta risulta difficile distinguerli (Watson & Clark 1994). Lo stato dell'umore è considerato un insieme di sensazioni che varia in intensità e durata e che abitualmente coinvolge più di un'emozione (Parkinson et al. 1996, Watson & Clark 1994).

5. Competizione ed emozioni

Dal momento in cui si introduce un modello sportivo o si applicano giochi competitivi con le classi, la presenza o l'assenza della vittoria e della sconfitta, dettata dalle regole del gioco, può pre-orientare le azioni dei giocatori e influenzarne il vissuto emotivo (Parlebas 1981, Lavega et al. 2010). Quando nei giochi esiste un finale determinato dalla logica interna, l'esperienza affettiva può intensificarsi in funzione del tempo e raggiungere il culmine al momento in cui l'arbitro determina il vincitore della contesa. La competizione è una caratteristica di molti giochi e la sua applicazione in ambito educativo può avere ripercussioni antitetiche sul benessere socio-emotivo degli allievi, per cui sarà una variabile considerata nel nostro studio. Per competizione motoria si intende una situazione di confronto, sottoposto a costrizioni che determinano criteri di successo o insuccesso e più precisamente «*situation objective d'affrontement mo-*

teur au cours de laquelle un ou plusieurs individus accomplissent une tâche motrice soumise impérativement à des règles qui définissent les contraintes, le fonctionnement et tout particulièrement les critères de réussite et d'échec»⁶. Sebbene si sia già visto nella prima parte di questo lavoro che esistono più tipi di competizione (v. cap. 7, p. 86), ricordiamo che quello dominante nello sport è il duello (tra persone o tra squadre). Si tratta di uno scontro che mette in luce un aspetto dicotomico delle relazioni sociali: ciò che desidera ottenere un giocatore (o una squadra) desidera evitarlo l'avversario. Le conseguenze di questa situazione potrebbero pertanto essere sia positive sia negative. Se nel gioco non esiste invece un finale indotto dalla logica interna e non sono sanciti vincitori e vinti, il senso dell'attività ludica va cercato altrove, il vissuto emotivo è relazionato a un cumulo di sequenze e azioni motorie, a una successione di aneddoti non orientati al conteggio dei punti.

6. Differenze di genere ed emozioni

Accanto alla dimensione biologica e neurofisiologica delle emozioni, la cultura e la società esercitano un'importante influenza sul vissuto delle persone e sul contatto con l'ambiente. Il genere svolge un ruolo di fondamentale importanza in quest'ottica. Nel loro processo educativo, la famiglia e la scuola non sono neutre rispetto alla socializzazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, e soggiacciono a influssi dipendenti da norme dettate dagli stereotipi di femminilità e mascolinità. Le donne sono generalmente caratterizzate come più emotive rispetto agli uomini: sorridono di più e piangono più spesso; l'aggressività per esempio non è considerata alla stessa stregua se attuata da un ragazzo o da una ragazza; il comportamento aggressivo nella sfera femminile crea senz'altro più sdegno rispetto all'ambito maschile (Lavega et al. 2013). Anche nel settore delle attività fisiche e sportive molti autori hanno sottolineato il differente approccio in rapporto al genere: gli stereotipi maschili mettono in evidenza la forza, il contatto corporeo, l'opposizione e l'aggressività, mentre alla femminilità vengono perlopiù associate le dimensioni estetica, la cooperazione, l'armonia e la plasticità (Kidd 2013, Rovira 2010). Ciò potrebbe spiegare il minor interesse delle ragazze per un tipo di educazione fisica che riproduce e impone un modello sportivo competitivo (Gillison et al. 2012, Rodriguez et al. 2013).

⁶ Parlebas, P. (1999) cit. p. 72.

Siccome il genere è principalmente una categoria culturale che influenza le valutazioni soggettive delle persone, si ipotizza che le risposte emotive degli uomini e delle donne nell'interpretazione delle attività fisiche, come in altri ambiti della vita, possano essere diverse. Per questa ragione, nella presente ricerca si è voluto mettere in atto un dispositivo che consenta di conoscere eventuali meccanismi che differenziano maschi e femmine da un punto di vista socio-affettivo. Una delle finalità del nostro lavoro è pertanto quella di indagare in merito alle tendenze espresse da adolescenti femmine e maschi provenienti da un medesimo contesto socioculturale.

7. Ambiti d'azione ed emozioni

Il nostro studio indaga sulle condotte motorie del soggetto in relazione alla sua dimensione affettiva: si tratta di una dimensione appartenente alla logica esterna, che dialoga tuttavia con la logica interna. Ricordiamo che la prasseologia motoria (Parlebas 1981) ordina le attività fisiche e sportive esclusivamente in funzione dei tratti caratteristici della logica interna, ossia delle relazioni che il soggetto stabilisce con il sistema nel quale agisce. Questo ordine porta a classificare i giochi e gli sport in campi omogenei chiamati «ambiti d'azione», definiti in funzione dell'incertezza dell'informazione alla quale è sottoposto il soggetto (v. cap. 3, p. 34).

La nostra ipotesi consiste nell'affermare che non tutti i giochi e le attività fisiche si equivalgono e portano il soggetto a esprimere emozioni analoghe, ma d'altro canto non crediamo nemmeno che qualsiasi gioco possa portare all'espressione di emozioni diverse. Sono dunque gli ambiti d'azione che meritano di essere osservati complessivamente, e che, in virtù dei loro tratti comuni di logica interna, possono influire in modo significativamente diverso sull'emozione dichiarata dai partecipanti.

In funzione delle considerazioni finora espresse, nei prossimi capitoli presentiamo le due tappe della nostra ricerca: nel primo blocco abbiamo indagato su un solo ambito d'azione, ossia quello che integra le strutture sociali di cooperazione-opposizione, mentre la seconda fase vede implicate contemporaneamente tutte e quattro le classi motorie, svolte in un ambiente fisico privo di incertezza.

1. Obiettivi

Partendo dall'ipotesi che il gioco sia un laboratorio di relazioni sociali che suscita nei protagonisti diversi tipi di emozione in funzione delle interazioni e degli interscambi consentiti dal sistema ludico, gli obiettivi dello studio consistono nella messa in atto di una pratica che intende generare esperienze socio-affettive positive per mezzo di situazioni reali e pratiche, derivanti dal patrimonio dei giochi motori tradizionali.

L'obiettivo generale consiste nel verificare se esistono tendenze statisticamente significative tra le emozioni e gli stati dell'umore vissuti da adolescenti del primo biennio liceale nella pratica di giochi appartenenti all'ambito d'azione sociomotorio, che contempla al tempo stesso cooperazione e opposizione.

Si tratta di una ricerca quasi sperimentale che analizza la relazione tra distinte variabili dipendenti e indipendenti, relative sia alla logica interna sia alla logica esterna delle situazioni motorie (fig. 1). Accanto alla dimensione quantitativa si cercherà, per alcuni ambiti, di conoscere e approfondire l'interpretazione e il significato che i protagonisti danno al loro vissuto emotivo.

Al centro dello studio vi è pertanto la variabile predittiva relativa all'intensità degli stati affettivi. In particolare si vuole verificare se esistono rapporti statisticamente significativi tra l'intensità del vissuto emotivo e i seguenti elementi:

- la logica interna del gioco per rapporto al tempo e al risultato (presenza o assenza di vittoria e sconfitta alla fine del gioco);
- il genere dei giocatori (maschi-femmine);
- l'esperienza sportiva dei giocatori (presenza o assenza di precedenti sportivi, tipo e livello agonistico dell'esperienza sportiva).

A complemento di questo aspetto si vuole inoltre appurare se le variabili precedentemente evocate avranno influenze anche sugli stati dell'umore.

Piano sperimentale e svolgimento dell'esperienza

<i>Soggetti</i>	<i>Situazioni motorie</i>		<i>Raccolta dei risultati relativi al vissuto emotivo</i>
171 studenti <i>dei quali</i> 94 femmine e 77 maschi <i>raggruppati in 9 classi</i> composte da gruppi misti già esistenti	Copresenza di Partner e Avversario	Vittoria	– Scala d'intensità del vissuto GES (Games and Emotion Scale) – Analisi del contenuto delle interviste – Scala d'intensità del vissuto POMS (Profile of Mood States)
		Sconfitta	
	PA Senza vittoria e sconfitta		

1) VARIABILI INDIPENDENTI

a) legate ai partecipanti

- genere: maschile-femminile
- antecedenti sportivi

variabile invocata
variabile invocata

b) legate alla situazione proposta

- ambito d'azione motoria (PA)
- conclusioni possibili della situazione: 3 possibilità

variabile provocata
variabile provocata

2) VARIABILI DIPENDENTI

(per il GES)

- tipo di emozione percepita: 3 possibilità
- intensità dell'emozione: scala a 11 valori (0-10)

(per il POMS)

- tipo di stato dell'umore percepito: 5 possibilità
- intensità dello stato dell'umore: scala a 5 valori (0-4)

3) VARIABILI NEUTRALIZZATE (Variabili parassite)

- età sensibilmente omogenea: (15-17 anni)
- regione di provenienza (allievi liceali della regione del Locarnese)
- incertezza legata all'ambiente fisico (annullata)
- competenze sportive globali (competenze sportive disomogenee)

4) VARIABILE SOLO PARZIALMENTE NEUTRALIZZATA

- messa in atto pedagogica: stessa condizione per tutti i partecipanti; chi propone i giochi funge anche da ricercatore.

Fig. 1. Protocollo sperimentale della ricerca svolta con gli allievi del Liceo cantonale di Locarno.

2. Metodologia

La sperimentazione è stata realizzata nella primavera del 2011. Lo studio si è svolto in parallelo con alcune università spagnole e ogni sede ha effettuato il lavoro sul campo nelle medesime condizioni. I giochi si sono svolti in palestra durante quattro lezioni di educazione fisica della durata di circa 90 minuti. Tra una sessione e l'altra è trascorsa una settimana. La palestra è uno spazio che non genera imprevisti a livello motorio, nessun rischio dunque per quanto attiene alle implicazioni emotive derivanti dall'incertezza che scaturisce dal terreno di gioco.

La selezione dei giochi tradizionali è stata fatta in funzione del ricco patrimonio ludico comune della cultura e del contesto geografico europei. Il criterio di selezione dei giochi è avvenuto in funzione dell'analisi degli universali e della logica interna: si tratta di giochi motori tradizionali (in parte conosciuti e che non necessitano di tempi lunghi per la spiegazione) che attivano contemporaneamente tutti gli allievi e appartengono allo stesso ambito d'azione (sociomotori, con presenza simultanea di partner e avversari). I giochi sono stati selezionati in modo da non essere associati agli stereotipi maschili e/o femminili. La maggior parte delle attività ludiche è stata praticata o è attualmente praticata in Ticino.

Noi consideriamo che i giochi appartenenti allo stesso ambito possono essere visti come una singola attività, così come abbiamo anticipato nella prima parte di questo lavoro. Indipendentemente dall'unicità di ogni partita, la logica interna li caratterizza in modo analogo e le relazioni che i partecipanti stabiliscono tra loro sono le stesse.

Globalmente sono stati presentati 13 giochi della durata minima di 15 minuti. In ogni sessione sono stati proposti da due a tre giochi per l'ambito vittoria e sconfitta (che necessitano di un'organizzazione più importante) e quattro giochi per le situazioni senza vittoria e sconfitta. Le sedute con e senza vittoria e sconfitta si sono alternate. I giochi con memoria del risultato (sessioni 1 e 3) hanno avuto una struttura relazionale di «duello simmetrico a squadre» e in un solo caso di «duello dissimmetrico a squadre», mentre i giochi senza vittoria e sconfitta (sessioni 2 e 4) rispondono a strutture sociali diversificate.

3. Lavoro sul campo

Lo studio è stato svolto al Liceo cantonale di Locarno (Canton Ticino) con la partecipazione di 171 studenti del primo biennio liceale: 94 femmine (55%) e 77 maschi (45%); l'età media è di 16.24 anni. Gli allievi

erano raggruppati in nove classi composte da gruppi misti già esistenti. Tutti i partecipanti hanno dato il loro consenso alla partecipazione e l'elaborazione dei dati è avvenuta rispettando le norme vigenti riguardo alla protezione della privacy. Trattandosi di allievi minorenni, l'utilizzazione anonima dei dati è stata autorizzata dai genitori.

4. Strumenti d'indagine

4.1 Scala delle emozioni positive, negative e ambigue (questionario GES)

L'analisi della letteratura specializzata relativa ai giochi fisici e sportivi e alle emozioni ha confermato l'assenza di strumenti che permettono di mettere in relazione gli ambiti d'azione motoria (Parlebas 2001) con le emozioni positive, negative e ambigue (Lazarus 1991, 2000, Bisquerra 2000). Per questo motivo i gruppi di ricerca dell'università di Lerida, specializzati in giochi motori sportivi e in competenze emotive nell'ambito educativo, hanno elaborato e validato uno strumento specifico (Lavega et al. 2011), ossia il questionario denominato GES⁷ (Games and Emotion Scale, fig. 2).

Il questionario GES è stato sottoposto agli studenti dopo ogni gioco e consente di elaborare dati quantitativi e qualitativi; chi ha partecipato a tutte le lezioni ha dunque compilato 13 volte il questionario. Dapprima il soggetto ha dovuto far corrispondere un valore numerico alle emozioni provate (intensità da 0 a 10); in seguito le emozioni che hanno ottenuto la maggior intensità sono state brevemente commentate per iscritto. Si tratta dunque di emozioni percepite che corrispondono a quanto gli studenti dicono di aver vissuto.

⁷ La traduzione del questionario GES dallo spagnolo è stata coordinata da Giona Morinini, psicologo specializzato in psicologia dello sport, che ha partecipato alla fase esplorativa del progetto, che abbiamo condotto in collaborazione con Giuditta Mainardi e Flavio Rossi presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno.

GES: Games and Emotion Scale											
<p><i>Istruzioni:</i> Leggi attentamente la lista completa delle parole che appaiono nella scheda. Questi termini rappresentano delle emozioni che tutti provano. In seguito stabilisci il NUMERO che meglio descrive L'INTENSITÀ CON LA QUALE HAI PROVATO L'EMOZIONE INDICATA ed evidenzialo con un cerchio.</p> <p>I numeri sono ordinati secondo l'intensità manifestata: da 0 che corrisponde a non aver provato per nulla quell'emozione, fino a 10 che corrisponde ad aver provato quell'emozione in grado elevato.</p>											
Gioco senza vittoria e sconfitta <input type="checkbox"/> Gioco con vittoria e sconfitta: Vincitore <input type="checkbox"/> Sconfitto <input type="checkbox"/>											
FELICITÀ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASSIONE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GIOIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PAURA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALLEGRIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMORE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RABBIA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RIFIUTO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGOGNA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p><i>Istruzioni:</i> Controlla attentamente le valutazioni che hai dato precedentemente alle emozioni verificando di avere risposto a tutte le domande. Scegli l'emozione con il valore più ALTO e spiega le ragioni che ti hanno portato ad attribuirle questo punteggio. Se più emozioni hanno ottenuto il punteggio più ALTO, spiegale (se sono più di tre scegli le tre più significative).</p>											
Emozione scelta	Spiegazione										

FELICITÀ: Benessere, soddisfazione, tranquillità, sentimento di riuscita... *COMPASSIONE:* Sentirsi coinvolti dalla sofferenza di qualcun altro e desiderare aiutarlo. *SORPRESA:* È la reazione a qualcosa di imprevisto che può essere positivo o negativo. *GIOIA:* Entusiasmo, euforia, eccitazione, contentezza, estasi... *TRISTEZZA:* Delusione, pena, sconsolatezza, frustrazione, solitudine... *PAURA:* Timore per un pericolo reale e imminente, orrore, panico... *ALLEGRIA:* Sorrisi, risate, manifestazione di piacere nel fare le cose... *ANSIA:* Timore per un pericolo indefinito, inquietudine, preoccupazione, stress, disperazione... *AMORE:* Gentilezza verso l'altro, affetto, cordialità, simpatia, complicità positiva... *RABBIA:* Collera, rancore, sdegno, odio, indignazione, violenza... *RIFIUTO:* Avversione, disprezzo, antipatia, ripugnanza, ostilità... *VERGOGNA:* Sentimento di colpa, timidezza, pudore, insicurezza... *SPERANZA:* Si spera il meglio, ma temendo il peggio.

Fig. 2. Esempio di questionario GES compilato dopo ogni gioco.

4.2 Profilo degli stati dell'umore (questionario POMS)

Per la valutazione degli stati dell'umore, si è fatto riferimento a un questionario che permette di rilevarne la situazione iniziale, così da compararla con quella finale in ognuna delle sessioni di gioco previste. Si tratta del questionario POMS: Profile of Mood States (McNair, D.M., Lorr, M., Droppleman, L.F. 1981), assai utilizzato a livello internazionale nell'ambito di ricerche scientifiche legate allo sport. La Spagna dispone di una versione ridotta da 58 a 29 item giudicata appropriata per il contesto specifico dell'attività fisica e sportiva scolastica (Fuentes I., Balaguer I., Melià J., Garcia-Merita M. 1995)⁸.

I 29 aggettivi del questionario (fig. 3) servono per misurare in modo affidabile i cinque fattori degli stati dell'umore: tensione-ansia (T), depressione-avvilimento (D), rabbia-ostilità (R), vigore-attività (V) e stanchezza-indolenza (S) (fig. 10, p. 164). Il POMS permette di attribuire un valore numerico (da 0 a 4) a ognuno dei 29 item, considerando che 0 = Per nulla; 1 = Un poco; 2 = Una via di mezzo; 3 = Molto; 4 = Moltissimo.

POMS: Profile of Mood States					
<i>Istruzioni:</i> Leggi attentamente la lista completa delle parole che appaiono nella scheda. Questi termini rappresentano degli stati d'animo che tutti provano. In seguito stabilisci il NUMERO che meglio descrive COME TI SENTI IN QUESTO MOMENTO ed evidenzialo con un cerchio.					
I numeri significano: 0 = Per nulla; 1 = Un poco; 2 = Una via di mezzo; 3 = Molto; 4 = Moltissimo					
1. Irrequieto/a	0 1 2 3 4	10. Esaurito/a	0 1 2 3 4	20. <i>Esauisto/a</i>	0 1 2 3 4
2. <i>Energico/a</i>	0 1 2 3 4	11. <i>Agitato/a</i>	0 1 2 3 4	21. Teso/a	0 1 2 3 4
3. Senza aiuto, abbandonato/a	0 1 2 3 4	12. Combattente	0 1 2 3 4	22. <i>Vigoroso/a</i>	0 1 2 3 4
4. <i>Furibondo/a</i>	0 1 2 3 4	13. Persona di poco valore	0 1 2 3 4	23. Triste	0 1 2 3 4
5. Senza forze	0 1 2 3 4	14. <i>Irritabile</i>	0 1 2 3 4	24. Arrabbiato/a	0 1 2 3 4
6. <i>Depresso/a</i>	0 1 2 3 4	15. Stanco/a	0 1 2 3 4	25. <i>Affaticato/a</i>	0 1 2 3 4
7. Pieno/a di energia	0 1 2 3 4	16. Amareggiato/a	0 1 2 3 4	26. Infelice/a	0 1 2 3 4
8. <i>Inquieto/a</i>	0 1 2 3 4	17. Pieno/a di vita	0 1 2 3 4	27. Attivo/a	0 1 2 3 4
9. Immusonito/a	0 1 2 3 4	18. Nervoso/a	0 1 2 3 4	28. Rilassato/a	0 1 2 3 4
		19. <i>Infastidito/a</i>	0 1 2 3 4	29. Di cattivo umore	0 1 2 3 4

Fig. 3. Esempio della versione ridotta del questionario POMS, somministrato all'inizio e alla fine di ogni sessione. Mediante una seduta di formazione ogni allievo ha potuto familiarizzare con il significato di ognuno dei 29 aggettivi proposti nella griglia.

Si ottiene un punteggio globale degli stati dell'umore sommando i valori di quattro fattori considerati come negativi (tensione, depressione,

⁸ Siccome a nostra conoscenza non esiste una traduzione italiana della versione abbreviata del POMS, gli item in corsivo (2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 19, 20, 22 e 25) sono stati tradotti dallo spagnolo da Giona Morinini, psicologo dello sport. Gli altri item corrispondono alla versione integrale italiana con 58 voci. Farné, M., Sebellico, A., Gnugnoli, D., Corallo, A. (1990) *Profile of Mood States, adattamento italiano*. Università di Bologna. Dipartimento di Psicologia.

rabbia e stanchezza); a questo numero viene sottratto il valore relativo al fattore vigore (considerato positivo). Per evitare numeri negativi, si aggiunge 100 alla cifra raggiunta; il punteggio globale minimo corrisponde pertanto a 80 e quello massimo a 196⁹. Più alto sarà il valore del POMS e maggiore incidenza avranno avuto le variabili negative.

4.3 Interpretazione dei fattori

Fattore T

Il fattore T (tensione-ansia) è costituito da sei item e viene definito da aggettivi che descrivono un aumento della tensione dei muscoli scheletrici. Gli aggettivi riguardano anche tensioni somatiche o stati non osservabili dall'esterno. Gli item che fanno riferimento al fattore T sono: 1 Irrequieto, 8 Inquieto, 11 Agitato, 18 Nervoso, 21 Teso, 28 Rilassato (Max 24 punti).

Fattore D

Il fattore D (depressione-avvilimento) comprende cinque item che indicano uno stato depressivo accompagnato da inadeguatezza personale e sono: 3 Senza aiuto-abbandonato, 6 Depresso, 13 Persona di poco valore, 23 Triste, 26 Infelice (Max 20 punti).

Fattore R

Il fattore R (rabbia-ostilità) descrive stati d'animo di disappunto e antipatia verso gli altri. La scala, che descrive sentimenti di rabbia intensa e aperta e sentimenti di ostilità più attenuata, rileva otto item: 4 Furibondo, 9 Immusonito, 12 Combattente, 14 Irritabile, 16 Amareggiato, 19 Infastidito, 24 Arrabbiato, 29 Di cattivo umore (Max 32 punti).

Fattore V

Il fattore V (vigore-attività) è definito da cinque item che danno l'idea di energia, esuberanza e ottimismo e si pone in relazione divergente rispetto a quella degli altri quattro fattori del POMS: 2 Energico, 7 Pieno di energia, 17 Pieno di vita, 22 Vigoroso, 27 Attivo (Max 20 punti).

Fattore S

Il fattore S (stanchezza-indolenza) è caratterizzato da cinque aggettivi perlopiù orientati verso un senso di stanchezza fisica: 5 Senza forze, 10 Esaurito, 15 Stanco, 20 Esausto, 25 Affaticato (Max 20 punti).

4.4 La formazione all'utilizzo dei questionari

Prima del lavoro sul campo gli studenti hanno partecipato a una lezione introduttiva di *formazione alla «coscienza emotiva»*. Si è trattato di una sessio-

⁹ Formula per determinare il punteggio relativo allo stato d'animo generale (SAG) = 100 + V – T – D – R – S.

ne teorico-pratica di circa 90 minuti che ha dato senso al lavoro, dove sono stati presentati giochi con le stesse caratteristiche strutturali di quelli relativi alla ricerca. Gli allievi sono stati messi a conoscenza della relazione tra gioco, stati dell'umore (POMS) ed emozioni (GES). Si è sottolineato in particolare in chiave educativa il rapporto tra vissuto emotivo e attività fisiche, collegandolo con l'educazione alla salute. Ciò ha consentito di accedere a un vocabolario emotivo, di differenziare emozione e stati dell'umore e di distinguere il significato di ogni emozione evocata nei questionari, così come le cause che la originano. Ai fini della ricerca sono stati utilizzati esclusivamente i dati degli studenti che hanno ricevuto la formazione preliminare.

Alcune informazioni relative alle ipotesi e agli interrogativi di ricerca sono state date agli studenti soltanto dopo il lavoro sul campo, al termine del quale hanno potuto commentare l'esperienza vissuta.

4.5 Inserimento e trattamento dei dati quantitativi e qualitativi

I dati quantitativi e qualitativi, inseriti manualmente nel sistema informatico (con la collaborazione dell'Ufficio Educazione Fisica Scolastica del Canton Ticino) sono stati elaborati dall'Università di Lerida sotto la direzione del Dr. Jaume March.

Dal punto di vista statistico il livello di significatività preso in considerazione (valore p) è minore o uguale a 0.05. Questo valore indica che la probabilità che le differenze osservate siano dovute al caso è minore o uguale al 5%.

Per il trattamento statistico dei dati quantitativi del GES il centro di calcolo ha optato per l'utilizzazione dell'albero di classificazione CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector). Siccome la variabile principale relativa alle emozioni era composta da tre categorie, questo strumento si rivela particolarmente efficace, in quanto permette di prendere in considerazione «partizioni» superiori a due rami.

Per l'analisi statistica del POMS, il metodo scelto è basato sulle equazioni di stima generalizzata (GEE) che prende in considerazione le correlazioni tra i risultati individuali dei soggetti e le variabili ricercate. Le analisi sono state eseguite utilizzando il programma SPSS 19.0.

4.6 Definizione delle unità di analisi dei dati qualitativi

La procedura di esame dei dati qualitativi è avvenuta mediante l'analisi del contenuto. Si tratta di un metodo che scompone i messaggi utiliz-

zando sistemi di categorie, nel nostro caso associate alla logica interna e/o alla logica esterna del gioco. L'analisi consiste nell'esame delle spiegazioni relative alle emozioni percepite come più intense, considerando l'enunciazione degli argomenti riferiti alla struttura relazionale del gioco. Non tutte le categorie sono tuttavia definite a priori e viene lasciato spazio anche a variabili che emergono nel corso del lavoro. Per cercare di costruire inferenze sul significato complessivo degli enunciati, si procede anche alla quantificazione delle tipologie di risposta. Il software Microsoft Excel 2010 aiuta nell'operazione di selezione per la codifica delle categorie, ma non nell'interpretazione del testo che riguarda le inferenze sui contenuti e le unità di senso.

Siccome il giocatore esprime le ragioni che lo hanno spinto ad attribuire il valore più alto a una determinata emozione, ci si riferisce esclusivamente a ciò che il soggetto enuncia e si va innanzitutto a verificare se le dichiarazioni espresse fanno riferimento a una delle due logiche del gioco evocate nel quadro teorico. Per valutare se l'emozione dichiarata è in relazione alla logica interna oppure alla sua logica esterna, i commenti che si vogliono esaminare vengono analizzati in modo letterale e associati alla presenza (1) oppure all'assenza (0) di uno o più termini riferiti alla logica interna o esterna; le due categorie non sono esclusive.

Se la frase analizzata (o uno dei suoi elementi) fa riferimento al gioco, essa viene classificata nella categoria della logica interna, se invece fa riferimento al giocatore, è assegnata alla categoria della logica esterna. Beninteso un commento può contenere contemporaneamente riferimenti a entrambe le logiche.

4.7 Commenti collegati con la logica interna

Le sottocategorie o variabili che alludono alla logica interna del gioco sono la Regola (1), il Tempo (2), lo Spazio (3), le Relazioni (4) e il Materiale (5).

1. Regola: presenza o assenza di termini relativi alla norma, all'infra-gioco o al gioco, in generale all'universo della logica interna.

Quando il commento allude esplicitamente al gioco, che è *dinamico, divertente, noioso... Mi è piaciuto molto... Non era bello...*

Quando si fa riferimento alla necessità di dialogare, negoziare, stabilire accordi relativi al gioco (o all'infra-gioco), incluse le modalità di scelta di compagni e avversari: *Non abbiamo capito bene le regole... Non ho capito il gioco. Non pensavo che questo gioco fosse così bello...*

2. Tempo: presenza o assenza di termini relativi alla nozione di tempo e al sistema di punteggio della logica interna. Nei giochi con vittoria e sconfitta si può alludere a «vincere», «perdere», alla «competizione» e ai rispettivi sinonimi, come nel caso di «rancore» tra i concorrenti.

Nei giochi senza vittoria e sconfitta ci possono essere termini ed espressioni relative ai cambi di ruolo e ai diritti e doveri dei giocatori: *Quando ero prigioniero non mi passavano il pallone per liberarmi... Quando non hai il pallone devi correre e cercare di rubarlo...* I commenti sono vincolati ad aneddoti o episodi occorsi durante il gioco.

3. Relazione: presenza o assenza di termini relativi alla nozione di «relazione motoria tra i giocatori» della logica interna. Riferimenti all'interazione tra i partecipanti, allusioni a compagni e/o avversari, alla necessità di cooperare: *Eravamo sempre uno contro uno... Non sapevo chi marcare...*

4. Spazio: presenza o assenza di termini relativi alla nozione di spazio della logica interna. Sono possibili due casi:

a) termini con riferimenti spaziali relativi al terreno di gioco: *I compagni non si posizionavano bene... Non sapevo dove mettermi... Gli spazi erano occupati...*

b) riferimenti più generici relativi alla posizione del corpo nello spazio e alle sue posture e all'ubicazione dei giocatori nelle tre dimensioni spaziali: «saltare», «correre», «stare immobili», «non partire».

5. Materiale: presenza o assenza di termini che rimandano agli oggetti della logica interna. Allusioni esplicite al pallone, alle clavette, ai cappelli, ai tappetini ecc.: *Mi è caduta la palla... Non sono riuscito ad afferrare il cappello che mi è stato passato da un compagno.*

4.8 Commenti collegati con la logica esterna

Le sottocategorie o variabili che alludono alla logica esterna del gioco sono il Tempo, lo Spazio, il Materiale, la Relazione (caratteristiche personali permanenti) e la Persona (stati transitori).

1. Tempo (esterno): presenza o assenza di termini relativi alla nozione di tempo della logica esterna: *Era mezzogiorno e avevo fame... Mi ha ricordato un gioco della mia infanzia.*

2. Spazio (esterno): presenza o assenza di termini relativi alla nozione di spazio della logica esterna: *Nella palestra faceva molto freddo... Il pavimento era molto duro.*

3. Materiale (esterno): presenza o assenza di termini che rimandano agli oggetti della logica esterna: *Durante la corsa si è rotto il sacco.*

4. Relazione (esterna): presenza o assenza di termini relativi alla nozione di relazione della logica esterna. Si inseriscono in questa categoria termini che alludono ad attributi (caratteristiche) personali permanenti: *La mia squadra era formata solo da femmine... Sono debole in questo gioco... Perdono perché sono lenti*. Femmine e lenti sono condizioni stabili dei giocatori.

5. Persona (esterna): allusione alle caratteristiche personali dei giocatori. Si inseriscono in questa categoria i testi che alludono agli stati transitori delle persone: *Quel giorno ero molto preoccupato... I miei compagni sembravano nervosi... Abbiamo riso molto... C'era un bell'ambiente... Ero dispiaciuto per Mario*.

Prendiamo ora in esame alcuni casi, iniziando da frasi che contengono elementi esclusivamente associati alla logica interna:

Emozione: *Allegria* – Commento: *Il gioco era divertente*.

La frase si riferisce al gioco nel suo complesso, pertanto l'unico elemento che verrà preso in considerazione è il rapporto con la Regola.

Emozione: *Sorpresa* – Commento: *Non si sapeva mai se l'altro giocatore era disponibile per uno scambio o se stava facendo una finta*.

Il commento si riferisce sia al Tempo (si enuncia l'auspicio di un cambio di ruolo) sia alla Relazione (siamo a livello di metacomunicazione, le intenzioni sono mascherate).

Vediamo ora due espressioni che contengono elementi esclusivamente associati alla logica esterna.

Emozione: *Allegria* – Commento: *Ho potuto giocare con una squadra allegra che mi ha trasmesso questo sentimento*.

Qui non si fa alcun riferimento alla logica interna del gioco, bensì alle Persone: l'allegria è uno stato transitorio degli individui appartenenti alla squadra.

Emozione: *Felicità* – Commento: *Mi è piaciuto perché ho potuto indossare dei bei cappelli*.

La responsabilità dell'emozione è da attribuire al Materiale che, benché utilizzato per il gioco, viene evocato per mezzo di caratteristiche che non sono inerenti la logica interna.

Infine, terminiamo con due commenti che fanno riferimento a entrambe le logiche.

Emozione: *Tristezza* – Commento: *Sono dispiaciuto per Gianni che è rimasto senza casa*.

L'emozione è riferita a un elemento della logica interna, ossia lo Spazio che il giocatore non è riuscito a occupare, ma anche a una Relazione esterna (caratteristica personale).

Emozione: *Allegria* – Commento: *Ero allegra perché sono riuscita a giocare bene e ho contribuito alla vittoria.*

Qui l'emozione è riferita alla logica interna associata alla conclusione del gioco, ossia la vittoria (Tempo interno), ma anche a uno stato transitorio dell'individuo (Persona esterna).

5. Sessioni di gioco

Le quattro lezioni appartenenti all'ambito d'azione cooperazione-opposizione si sono succedute settimanalmente. Trattandosi di un'indagine nella quale chi scrive è ricercatore, ma ha anche somministrato i giochi ai gruppi con cui ha condotto lo studio, vengono qui evidenziate le precauzioni messe in atto per ridurre al massimo la possibilità che gli allievi siano stati influenzati.

Al primo posto nelle priorità vi è stato il benessere degli allievi: per questa ragione i giochi sono stati scelti in funzione della programmazione annuale inserita nel contesto educativo liceale. La strategia didattica non è una variabile presa in considerazione in questo lavoro, ci si è dunque limitati a usare sempre lo stesso linguaggio, a descrivere dettagliatamente e con chiarezza i compiti motori, astenendosi dal correggere, animare, incoraggiare o confrontare tra loro i partecipanti. A livello organizzativo si sono suddivisi gli allievi in gruppi, si è controllata la durata di ogni situazione ludica e per i giochi con vittoria e sconfitta si sono suddivisi maschi e femmine in egual numero nei gruppi.

Sessione 1: Giochi con vittoria e sconfitta

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	<i>Struttura relazionale</i>
Palla prigioniera	Due squadre, formate dallo stesso numero di giocatori, si affrontano disponendosi all'interno del campo di gioco e non possono superare la linea di metà campo. Ogni squadra deve cercare di catturare gli avversari colpendoli con il pallone. I giocatori colpiti vanno in prigione (dietro la linea di fondo campo della squadra avversaria) e possono lanciare la palla sia per cercare di colpire gli avversari sia per passare ai compagni. Se un giocatore prigioniero colpisce un avversario, si libera e ritorna nel proprio campo. Vince la squadra che ha catturato tutti i giocatori avversari o che ha più giocatori liberi nel momento in cui scade il tempo.	Duello simmetrico a squadre. Ruoli instabili.

Battaglia dei nastri	Due squadre, formate dallo stesso numero di giocatori, si affrontano difendendo i tesori collocati in fondo al proprio campo e cercando di impossessarsi di tutti i tesori della squadra avversaria. Quando un giocatore entra nel campo avversario può essere catturato; in tal caso va in prigione (nell'angolo in fondo al campo avversario). Può venire liberato se un suo compagno lo tocca sulla mano (più prigionieri possono formare una catena). Se il giocatore catturato sta trasportando un tesoro, lo deve lasciare dove si trova e poi andrà in prigione. Vince la squadra che porta tutti i tesori nel proprio campo o che più ne ha alla scadenza del tempo. Il numero di tesori è identico nei due campi.	Duello simmetrico a squadre. Ruoli instabili.
Dieci passaggi	Due squadre, formate dallo stesso numero di giocatori, si affrontano cercando di realizzare 10 passaggi consecutivi evitando che l'altra squadra si impossessi della palla. Dopo aver realizzato 10 passaggi, si ottiene un punto e la palla entra in possesso degli avversari. I passaggi si fanno con le mani. Se il pallone cade, si ricomincia a contare. Anche se il pallone viene conquistato dalla squadra avversaria occorre ricontare. Non si può toccare il giocatore che è in possesso della palla. Vince la squadra che ha totalizzato il maggior numero di punti alla scadenza del tempo.	Duello simmetrico a squadre. Ruoli stabili.

Sessione 2: Giochi senza vittoria e sconfitta

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	<i>Struttura relazionale</i>
La catena	Un cacciatore è opposto a tutti gli altri giocatori che all'inizio del gioco sono suoi avversari. Ogni giocatore catturato si unisce al cacciatore assumendo lo stesso ruolo. I cacciatori si tengono per mano e, formando una catena, cercano di catturare tutte le prede. Ogni preda catturata cambia ruolo e viene formata una sola catena. Soltanto i giocatori che sono all'esterno della catena hanno il diritto di catturare, pertanto i giocatori liberi possono passare sotto la catena. Il gioco termina quando tutti i giocatori sono stati catturati.	Struttura ad assorbimento. Da uno contro tutti a tutti contro uno. Ruoli instabili. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore.
Cuba libre ¹⁰	Un cacciatore, contrassegnato con un nastro, è opposto al resto del gruppo. Se egli riesce a toccare, con un semplice tocco della mano, un giocatore libero, vi è cambio di ruolo e questi diventa cacciatore. Quando un giocatore libero si sente minacciato dal cacciatore, può evitare di essere catturato esclamando «cu» e rimanendo momentaneamente prigioniero in posizione di attesa. Un altro giocatore può aiutarlo a liberarsi prendendolo per mano e gridando la sillaba «ba». I due formano così un arco con le braccia, aspettano che un terzo giocatore passi sotto l'arco gridando «libre». In questo modo tutti e tre i giocatori sono liberi.	Un giocatore è opposto agli altri, che possono tra loro collaborare. Ruoli instabili. Ambivalente. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore e viceversa.

¹⁰ Per informazioni complementari riguardo a questo gioco si veda AA.VV. (2015) *Jeux d'autrefois, jeux d'avenir*. Paris. CEMEA publications. Scheda n. 5.

Caccia al terzo	Un cacciatore insegue una preda, mentre gli altri giocatori sono disposti in cerchio, a coppie e «a braccetto» con le mani sui fianchi. Preda e predatore si spostano liberamente nello spazio di gioco, mentre gli altri giocatori aspettano che la preda si agganci al braccio libero di un giocatore in attesa. Dal momento che la preda si aggancia al braccio libero, l'altro giocatore della coppia diventa la nuova preda, si stacca immediatamente ed è inseguito dal cacciatore. Se il cacciatore riesce a catturare la preda, i due giocatori invertono i ruoli e il gioco continua.	Ognuno per sé con possibili alleanze. Ambivalente. Ruoli instabili. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore e viceversa.
Quattro cantoni	Un giocatore, volontario o designato dalla sorte, si situa al centro di un quadrato, gli altri quattro si mettono negli angoli che rappresentano le loro case. I giocatori negli angoli devono trovare delle strategie per scambiarsi le case evitando di rimanere nel mezzo. Un giocatore non è obbligato a lasciare il proprio angolo. Chi lo lascia vi può fare ritorno. La casa appartiene al primo giocatore che vi entra. Quando un giocatore rimane senz'angolo, il gioco non si arresta, e lo stesso può immediatamente cercare di impossessarsi di un'altra casa.	Ognuno per sé. Alleanze possibili. Paradossale. Ruoli instabili. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore d'angolo a giocatore al centro e viceversa.

Sessione 3: Giochi con vittoria e sconfitta

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	<i>Struttura relazionale</i>
Palla seduta a squadre	Due squadre, formate dallo stesso numero di giocatori, si affrontano cercando di eliminare gli avversari colpendoli con la palla. È vietato spostarsi con il pallone in mano. Un giocatore colpito si siede nel punto dove è stato colpito, ma può essere liberato se riceve un passaggio da un proprio compagno. Vince la squadra che riesce a eliminare tutti i giocatori avversari oppure che ha il minor numero di giocatori seduti allo scadere del tempo.	Duello simmetrico a squadre. Ruoli instabili.
Doppia Bandiera ¹¹	Sfida fra due squadre dello stesso numero di giocatori, i cui rispettivi campi sono uniti l'uno all'altro. A una ventina di metri da ogni campo si trova la bandiera della squadra corrispondente. Vince la prima squadra che riporta la bandiera nel proprio campo. Il gioco si sviluppa secondo una successione di fasi distinte che provocano un'alternanza di conquiste e di sconfitte. In ogni fase un attaccante di una squadra corre per prendere la propria bandiera e portarla nel proprio spazio di gioco. Se un difensore tocca un attaccante, quest'ultimo deve restare fermo sul posto. Nelle prime fasi del gioco gli attaccanti non hanno molte possibilità di riuscita. Poi la sfida si equilibra.	Duello dissimmetrico a squadre. Ruoli instabili.

¹¹ Per informazioni complementari riguardo a questo gioco si veda: Bortolotti, A., Di Pietro, A., Ferretti, E., Staccioli, G. (2013). A cura di. *Relazioni in gioco*. cit. p. 140.

Sessione 4: Giochi senza vittoria e sconfitta

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	<i>Struttura relazionale</i>
Taglia	Un cacciatore è opposto a tutti gli altri giocatori. All'inizio del gioco egli nomina la sua preda e cerca di catturarla con un semplice tocco della mano. Se vi riesce, la preda diventa cacciatore. Ma se una linea immaginaria formata da cacciatore e preda è tagliata da un altro giocatore, quest'ultimo assumerà il ruolo di preda e dovrà essere inseguito dal cacciatore. Tanto i giocatori liberi come il cacciatore oppure la preda designata, possono provocare il «taglio» del filo.	Un giocatore è opposto a tutti gli altri che possono tra loro collaborare. Ruoli instabili. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore e viceversa.
Palla cacciatore ¹²	All'inizio del gioco un giocatore è opposto a tutti gli altri, disposti in cerchio attorno a lui. Egli lancia la palla per cercare di catturare una delle prede in fuga. I giocatori catturati cambiano ruolo e diventano a loro volta cacciatori: possono passarsi la palla tra loro per cercare di colpire le altre prede. Le prede possono calciare la palla con i piedi. Progressivamente, la situazione iniziale «uno contro tutti» evolve per concludersi con una situazione «tutti contro uno». Il gioco termina quando tutte le prede sono state colpite e trasformate in cacciatori.	Struttura assorbente, da «uno contro tutti» a «tutti contro uno». Ruoli instabili.
Palla è casa	Due inseguitori (i cacciatori), contrassegnati con un nastro, sono opposti al resto del gruppo che dispone di parecchie palle. Se il cacciatore riesce a toccare, con un semplice tocco della mano, un avversario che non è in possesso di una palla diventa giocatore libero. Il giocatore catturato cambia ruolo e diventa inseguitore. Con la palla in mano un giocatore non può essere catturato (la palla salva solo un giocatore; se due giocatori toccano contemporaneamente la palla sono tutti e due vulnerabili). I palloni possono essere sostituiti da cappelli. Il numero di palloni è circa un terzo del numero di giocatori.	Due giocatori sono opposti al resto del gruppo che può collaborare. Ruoli instabili. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore e viceversa.
Palla seduta ¹³	Gioco con la palla durante il quale ogni giocatore può liberamente scegliersi compagni e avversari, e può cambiarli nel corso della partita. I giocatori sono disposti a loro piacimento nel campo. Viene messa in gioco una palla e dal momento che questa ha toccato il suolo, ogni giocatore ha il diritto di impossessarsene e di colpire qualsiasi altro giocatore. Il giocatore colpito deve sedersi per terra e diventa prigioniero. Il prigioniero può liberarsi se riesce a intercettare la palla senza spostarsi oppure se riceve un passaggio da un giocatore che si è appena liberato. Ogni giocatore libero può impossessarsi della palla, ma dopo che questa ha toccato il suolo: in caso contrario sarà catturato. Il giocatore con la palla non può spostarsi.	Ognuno per sé con alleanze possibili. Paradossale. Cambio di statuto sociomotorio: da giocatore libero a cacciatore e viceversa.

¹² Ivi, p. 170.

¹³ Ivi, p. 184.

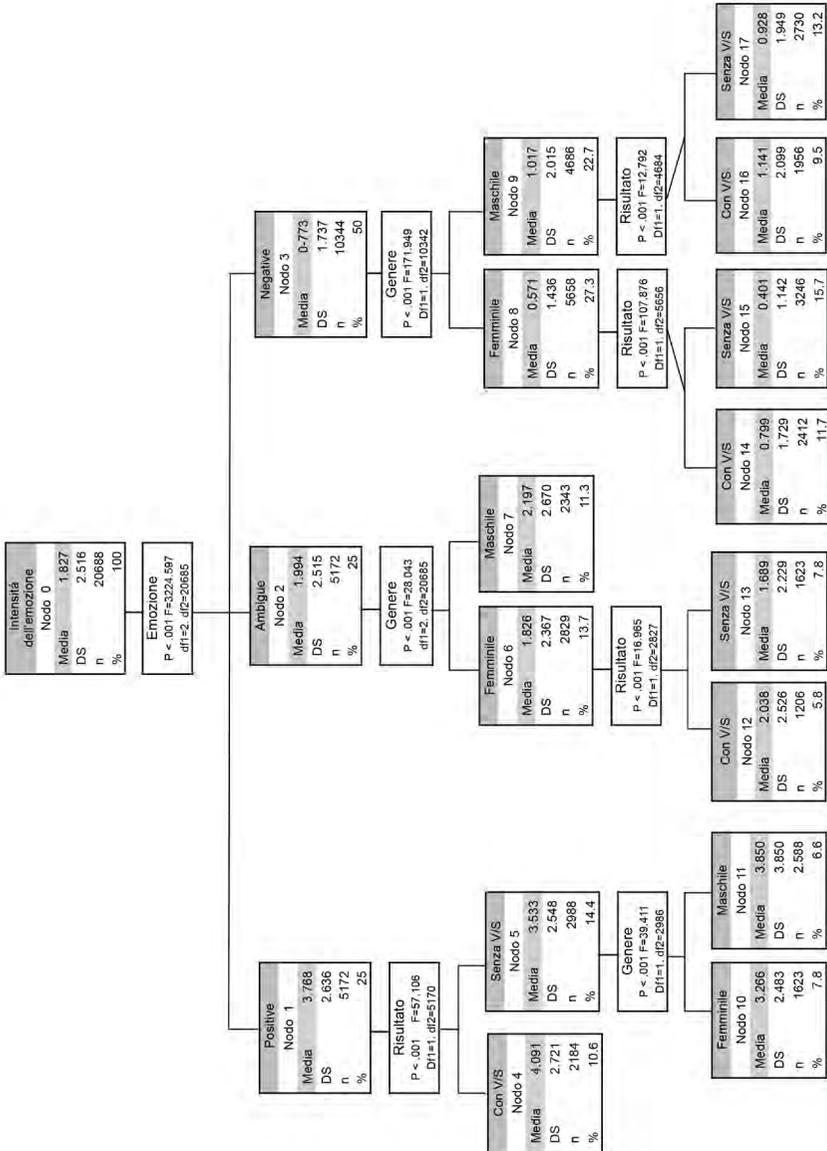


Fig. 4. L'albero di classificazione CHAID consente di identificare tre tipologie di «significatività». Due di queste prendono in considerazione il soggetto e riguardano sia la differente percezione emotiva (positiva, negativa o ambigua) sia il vissuto relativo al genere. Il terzo livello riguarda il sistema ludico e in particolare il rapporto con la logica temporale, ossia la presenza o l'assenza di vittoria e sconfitta (VIS) al termine del gioco.

6. Risultati e interpretazioni

6.1 Tre principali tipologie di significatività

Presentiamo, mediante l'albero CHAID¹⁴, l'analisi di alcuni dei principali risultati quantitativi relativi al questionario GES (Games and Emotion Scale) che contempla il grado di intensità delle emozioni percepite su una scala di valori da 0 (minimo) a 10 (massimo).

L'analisi ha considerato 20'688 dati relativi all'intensità emotiva sperimentata dai 171 partecipanti.

L'albero presenta 17 nodi che hanno generato differenze statisticamente significative ($p < 0.001$) e sono stati ordinati gerarchicamente in categorie omogenee corrispondenti alle relazioni tra le variabili indipendenti: tipo di emozione, genere e tipologia di conclusione del gioco (con o senza vittoria e sconfitta), e la variabile indipendente: intensità dell'emozione (fig. 4).

La visione complessiva ci consente di notare che vi sono tre tipologie di «significatività». Due di queste prendono in considerazione il soggetto e riguardano sia la differente percezione emotiva (positiva, negativa o ambigua) sia il vissuto relativo al genere. Il terzo livello si differenzia invece per rapporto al contenuto delle attività e riguarda il sistema ludico e in particolare il rapporto con la logica temporale, ossia la presenza o l'assenza di vittoria e sconfitta (V/S) al termine del gioco.

6.2 I giochi attivano differenti intensità emotive

Prendendo come riferimento la media complessiva delle emozioni dichiarate ($M = 1.83$), possiamo innanzitutto notare come vi sia uno scarto importante tra le tre tipologie di emozione suscitate dai giochi (fig. 5). Le emozioni positive hanno mostrato le intensità più alte ($M = 3.77$), seguite dalle emozioni ambigue ($M = 1.99$). Le emozioni negative hanno per contro ottenuto i valori più bassi ($M = 0.77$).

I risultati indicano che vi è una chiara tendenza, negli adolescenti che hanno praticato i giochi sociomotori appartenenti all'ambito di cooperazione-opposizione, a sottolineare con un'elevata intensità le emozioni

¹⁴ L'albero CHAID (Chi – square Automatic Interaction Detection) basato sul modello «Answer Tree» SPSS 13.0» consente di costruire alberi non binari che includono più di due ramificazioni significative.

positive. Le situazioni motorie hanno dunque generato un clima emotivo favorevole nei gruppi che hanno partecipato alla sperimentazione. I dati mostrano pure in modo chiaro che gli allievi evitano di dichiarare le emozioni negative con intensità elevate: esse sono infatti scarsamente avvalorate.

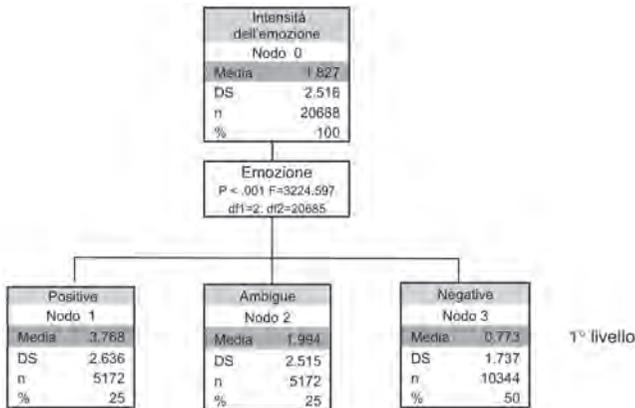


Fig. 5. Le situazioni motorie di cooperazione-opposizione hanno generato un clima di benessere socio-affettivo: le emozioni positive dichiarate dai partecipanti predominano infatti sulle altre due tipologie di emozione (nodi 1, 2 e 3).

Esaminiamo ora i modelli di comportamento rispetto alle variabili predittive legate al genere e alla logica interna temporale per ciascuna delle tre tipologie di emozioni.

6.3 Emozioni positive

Per quanto attiene alle emozioni positive ($M = 3.77$) si sono riscontrate differenze significative innanzitutto rispetto alla variabile relativa alla logica interna temporale e al risultato, ossia la presenza o l'assenza di vittoria e sconfitta (2° livello), e nel terzo livello per quanto riguarda il genere (fig. 6).

Quando vi è stato un finale indotto dalla logica interna del gioco, i giocatori hanno dichiarato di provare un grado di emozione positiva ($M = 4.09$) più intenso rispetto ai giochi a competizione inclusiva, che non terminano con la contabilità del risultato ($M = 3.53$). In questo tipo di giochi con memoria del risultato, inoltre, maschi e femmine non mostrano differenze significative, mentre nei giochi senza vittoria e sconfitta i ragazzi dichiarano di aver provato delle emozioni positive più elevate ($M = 3.85$) rispetto alle ragazze ($M = 3.27$).

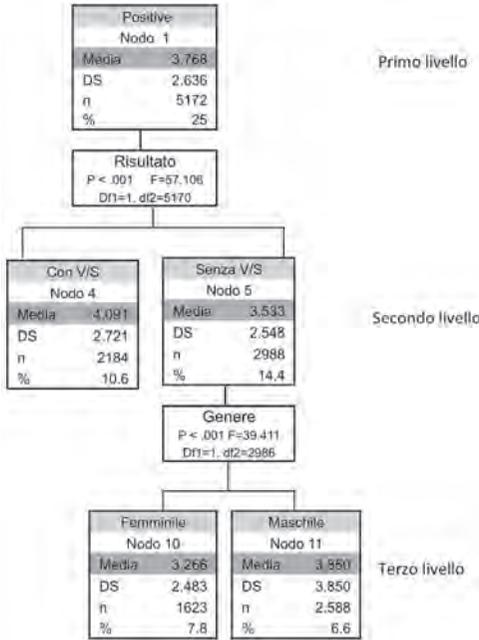


Fig. 6. Emozioni positive, contabilità del risultato e genere. Nei giochi con vittoria e sconfitta (V/S) si riscontrano i valori più alti: solo in questo caso maschi e femmine rispondono in modo analogo.

6.4 Emozioni negative

Le emozioni negative ($M = 0,77$) mostrano valori significativamente diversi sia per il genere sia per la logica interna temporale (fig. 7). Il secondo livello di lettura rileva che, indipendentemente dal tipo di conclusione del gioco, i maschi ($M = 1,02$) si distinguono dalle femmine ($M = 0,57$) mostrando un grado di emozioni negative più intenso.

Il terzo livello indica invece che entrambi i generi attribuiscono valori più alti alle emozioni negative quando i giochi terminano con la contabilità del risultato, maschi ($M = 1,14$, nodo 16) e ragazze ($M = 0,79$, nodo 14). L'intensità delle emozioni negative si allevia invece nei giochi a competizione inclusiva: per i maschi la media è 0,92 (nodo 17) e per le ragazze 0,4 (nodo 15).

La logica interna nelle due tipologie di giochi influisce sul valore delle emozioni negative dichiarate sia dalle ragazze sia dai ragazzi, e l'assenza di vittoria e sconfitta incide in modo minore sulle emozioni negative per entrambi i generi.

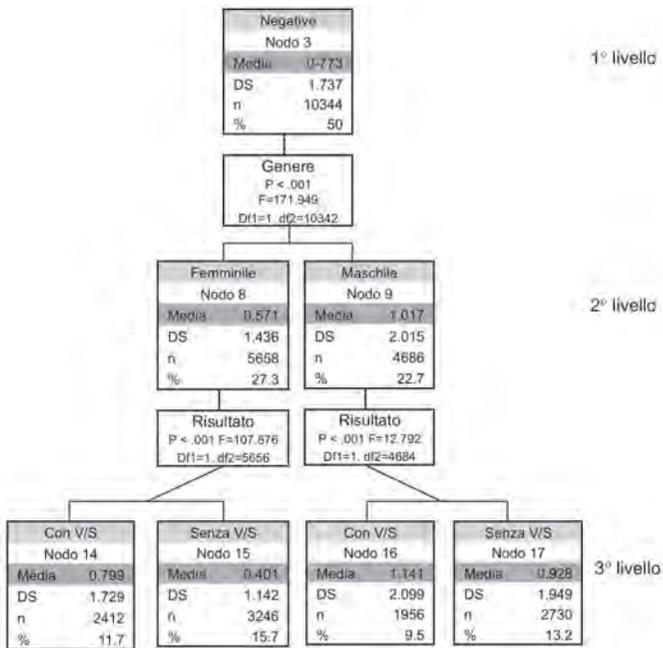


Fig. 7. I maschi dichiarano emozioni negative più alte delle femmine. Per entrambi i generi le emozioni negative sono più elevate quando c'è contabilità del risultato (con V/S).

6.5 Emozioni ambigue

Le emozioni ambigue (fig. 8, M = 1.99) mostrano nuovamente differenze significative rispetto al genere, dove i maschi ottengono un'intensità superiore (M = 2.19, nodo 7) in rapporto alle femmine (M = 1.82, nodo 6). Per quanto attiene alla presenza o all'assenza di contabilità del risultato, per i ragazzi si constata un comportamento analogo indipendentemente dalla tipologia di gioco. Sulle ragazze invece le emozioni ambigue incidono maggiormente quando l'attività termina con vittoria e sconfitta (M = 2.04, nodo 12) rispetto ai giochi con competizione inclusiva (M = 1.67, nodo 13).

Si conferma la pertinenza del termine ambiguo proposto da Rafael Bisquerra; nel primo livello queste emozioni si comportano tendenzialmente come le emozioni positive in quanto il loro valore è leggermente superiore alla media, nel secondo livello agiscono invece in modo analogo alle emozioni negative, distinguendosi per rapporto al genere. Solo per le ragazze vi è infine una distinzione per quanto attiene al sistema di gioco, come appare dal terzo livello.

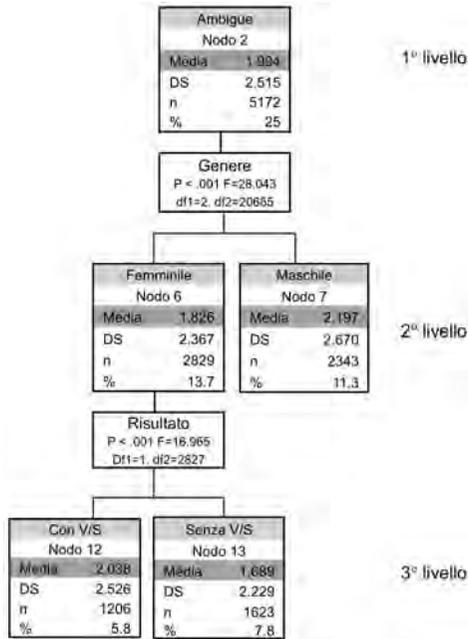


Fig. 8. Anche nelle emozioni ambigue i maschi fanno riscontrare un'intensità più alta. La contabilità del risultato (con V/S) incide soltanto sulle femmine.

6.6 Incidenza delle singole emozioni

Nello studio sono state esaminate singolarmente anche dodici emozioni¹⁵ che confermano l'andamento della categoria a cui appartengono e che prendiamo brevemente in esame in funzione dei tre livelli finora considerati (fig. 9). Vi sono quattro coppie di emozioni che hanno avuto condotte analoghe (e non si sono differenziate in modo significativo): si tratta della felicità e dell'allegria per le emozioni positive, della speranza e della sorpresa per le emozioni ambigue, mentre nelle emozioni negative si sono comportate in modo analogo la paura e il rifiuto, così come l'ansia e la rabbia.

Nell'ambito delle emozioni positive, la felicità e l'allegria sono raggruppate e ottengono valori simili (M = 3.91), significativamente superiori a quelli della gioia (M = 3.48). I giochi proposti sembrano dunque favorire soprattutto la felicità, intesa come benessere, soddisfazione, tranquillità,

¹⁵ Sebbene le emozioni contemplate dal GES siano 13, l'amore non è stato integrato in questa analisi dal centro di calcolo dell'Università di Lerida. Questa emozione ha creato alcuni problemi statistici e non è stata integrata.

sentimento di riuscita, e l'allegria, giudicata come manifestazione di piacere nel fare le cose e accompagnata da umorismo, sorrisi e risate. Subordinatamente i valori più elevati sono stati attribuiti alla gioia, nella sua accezione di entusiasmo, euforia, eccitazione e contentezza.

Sul versante delle emozioni negative l'intensità più elevata è relativa al binomio ansia-rabbia ($M = 1.11$), seguito dalla tristezza ($M = 0.75$), e da paura e rifiuto ($M = 0.65$), mentre la vergogna è l'emozione che ha influito in modo minore ($M = 0.35$) facendo registrare i valori assoluti più bassi. La rabbia si differenzia poi dall'ansia quando vi è contabilità del risultato, annotando il valore più alto delle emozioni negative ($M = 1.67$). La competizione esclusiva sembra pertanto aver portato gli adolescenti (sia maschi sia femmine) a percepire ed esprimere risentimento e irritabilità.

Per quanto attiene alle emozioni ambigue, la coppia sorpresa-speranza ($M = 2.31$) ha ricevuto l'intensità maggiore nei giochi con vittoria ($M = 2.6$) rispetto ai giochi senza vittoria ($M = 2.10$). Ha altresì acquisito un valore più alto nei maschi ($M = 2.3$) rispetto alle femmine ($M = 1.94$) in situazioni di gioco a competizione inclusiva, mentre non si riscontrano differenze per la competizione esclusiva. La compassione ha mostrato valori più alti nei maschi ($M = 1.68$) rispetto alle femmine ($M = 1.10$), senza mostrare differenze tra le due modalità di competizione. Questa emozione si differenzia pertanto rispetto al genere, mentre non è influenzata dalla logica interna relativa alla memoria del risultato.

L'esame delle singole emozioni conferma che in nessun caso le ragazze hanno indicato emozioni più alte rispetto ai ragazzi, ma non sempre vi sono state differenze significative. Nei giochi orientati verso il risultato, maschi e femmine non differenziano i valori delle emozioni positive per quanto attiene a felicità, allegria e gioia, mentre queste emozioni risultano più alte nei ragazzi che nelle ragazze quando il gioco non prevede vittoria o sconfitta. Per le emozioni negative, tristezza, paura, rifiuto e vergogna sono sempre valutate con intensità maggiori dai maschi rispetto alle femmine, mentre per l'ansia e la rabbia i ragazzi esprimono valutazioni più alte rispetto alle ragazze soltanto nei giochi senza memoria del risultato. Nelle attività a competizione esclusiva, maschi e femmine non si differenziano e attribuiscono, come già detto, dei valori più elevati alla rabbia rispetto all'ansia. Nelle emozioni ambigue, infine, la compassione risulta più alta nei ragazzi che nelle ragazze, mentre la sorpresa e la speranza sono superiori nei maschi soltanto nei giochi a competizione inclusiva.

STRUTTURE DI COOPERAZIONE-OPPOSIZIONE E AFFETTIVITÀ

<i>Primo livello</i>	<i>Secondo livello</i>	<i>Nodi secondo livello</i>	<i>Terzo livello</i>	<i>Nodi terzo livello</i>
ALLEGRIA FELICITÀ M = 3.91 SD = 2.62 n = 3448	RISULTATO p = 0.00 F = 29.16	CON V/S M = 4.19; SD = 2.68; n = 1456	GENERE p = 0.00 F = 25.34	MASCHI M = 4.02; SD = 2.61; n = 910
		SENZA V/S M = 3.71; SD = 2.56; n = 1992		FEMMINE M = 3.44; SD = 2.49; n = 1082
GIOIA M = 3.48 SD = 2.64 n = 1724	RISULTATO p = 0.00 F = 30.11	CON V/S M = 3.89; SD = 2.78; n = 728	GENERE p = 0.00 F = 14.49	MASCHI M = 3.51; SD = 2.51; n = 455
		SENZA V/S M = 3.19; SD = 2.49; n = 996		FEMMINE M = 2.91; SD = 2.44; n = 451
SORPRESA SPERANZA M = 2.31 SD = 2.60 n = 3448	RISULTATO p = 0.00 F = 29.79	CON V/S M = 2.59; SD = 2.60; n = 3448	GENERE p = 0.01 F = 10.20	MASCHI M = 2.30; SD = 2.65; n = 910
		SENZA V/S M = 2.10; SD = 2.47; n = 1992		FEMMINE M = 1.94; SD = 2.31; n = 1082
COMPASSIONE M = 1.36 SD = 2.19 n = 1724	GENERE p = 0.00 F = 30.11	MASCHI M = 1.68; SD = 2.47; n = 781		
		FEMMINE M = 1.10; SD = 1.89; n = 1103		
ANSIA RABBIA M = 1.11 SD = 1.58 n = 3448	RISULTATO p = 0.00 F = 68.35	CON V/S M = 1.43; SD = 2.27; n = 1456	TIPO DI EMOZIONE p = 0.00 F = 16.59	RABBIA M = 1.67; SD = 2.49; n = 728
		SENZA V/S M = 0.89; SD = 1.87; n = 1992	GENERE p = 0.00 F = 53.28	ANSIA M = 1.18; SD = 2.01; n = 728
				MASCHI M = 1.22; SD = 2.27; n = 910
				FEMMINE M = 0.61; SD = 1.40; n = 1082
TRISTEZZA M = 0.75 SD = 1.63 n = 1724	GENERE p = 0.00 F = 36.00	MASCHI M = 1.01; SD = 1.93; n = 781	RISULTATO p = 0.00 F = 30.11	CON V/S M = 0.80; SD = 1.56; n = 402
		FEMMINE M = 0.54; SD = 1.29; n = 943		SENZA V/S M = 0.35; SD = 1.56; n = 402
PAURA RIFIUTO M = 0.65 SD = 1.58 n = 3448	GENERE p = 0.00 F = 68.35	MASCHI M = 0.89; SD = 1.83; n = 1562	TIPO DI EMOZIONE p = 0.007 F = 7.25	RIFIUTO M = 1.02; SD = 2.07; n = 781
		FEMMINE M = 0.50; SD = 1.24; n = 1886	RISULTATO p = 0.002 F = 9.59	PAURA M = 0.76; SD = 1.66; n = 781
				CON V/S M = 0.55; SD = 1.40; n = 804
				SENZA V/S M = 0.37; SD = 1.09; n = 1082

VERGOGNA M = 0.35 SD = 1.19 n = 1724	GENERE p = 0.00 F = 47.74	MASCHI M = 0.59; SD = 1.48; n = 781		
		FEMMINE M = 0.17; SD = 0.85; n = 943	RISULTATO CON V/S p = 0.001 F = 11.18	M = 0.28; SD = 1.15; n = 402
				SENZA V/S M = 0.09; SD = 0.51; n = 541

Fig. 9. Incidenza dei giochi di cooperazione-opposizione sulle singole emozioni.

6.7 Stati dell'umore

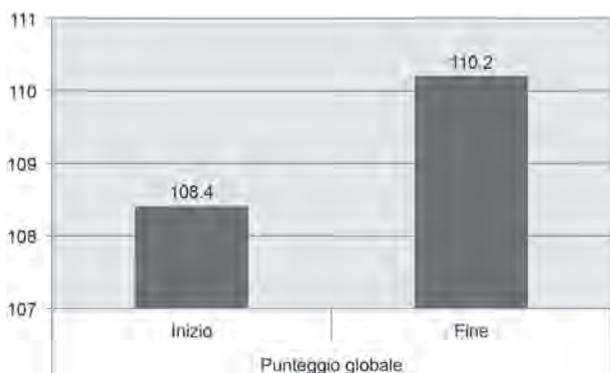
A supporto dell'analisi relativa all'intensità emotiva è stato somministrato, all'inizio e alla fine di ogni sessione, anche il questionario POMS (Profile of Mood States), che consente la complementarità delle misurazioni con i dati quantitativi del GES. Si tratta dei valori relativi agli stati dell'umore dichiarati a inizio e fine attività che permettono di verificare l'eventuale impatto dell'esperienza avuta dai soggetti impegnati nei tredici giochi di cooperazione-opposizione. La figura 10 mostra i principali valori significativi e riassume schematicamente l'incidenza tra le variabili dipendenti, relative ai cinque fattori degli stati d'animo (tensione, depressione, rabbia, vigore e stanchezza), e le variabili indipendenti associate alle sessioni di gioco (inizio e fine) e al genere dei soggetti.

VARIABILE DIPENDENTE (FATTORI POMS)		VARIABILI INDIPENDENTI				
		<i>Inizio-Fine</i>	<i>Sessioni</i>	<i>Genere</i>	<i>Inizio-Fine / Sessioni</i>	<i>Inizio-Fine / Genere</i>
<i>Punteggio globale relativo allo stato d'animo</i>		X	X	–	X	X
T	Tensione	–	X	X	–	–
D	Depressione	–	X	X	–	X
R	Rabbia	–	X	X	X	–
V	Vigore	–	X	X	–	X
S	Stanchezza	X	X	–	X	X

Fig. 10. Tabella riassuntiva dei principali valori statisticamente significativi relativi al profilo degli stati dell'umore.

L'inizio e la fine delle sessioni di gioco

Il primo parametro preso in considerazione è relativo all'inizio e alla fine delle sessioni di gioco, nello specifico per quanto attiene al punteggio globale degli stati dell'umore. Si rammenta che per ottenere il valore generale dello stato affettivo si sono sommati i valori negativi (tensione, depressione, rabbia e stanchezza) per poi sottrarre il valore positivo (vigore), aggiungendo infine a questo risultato la cifra 100. Quanto più alti saranno i valori del profilo generale del POMS, tanto maggiore sarà l'incidenza che avranno avuto i valori negativi sullo stato affettivo dei soggetti.



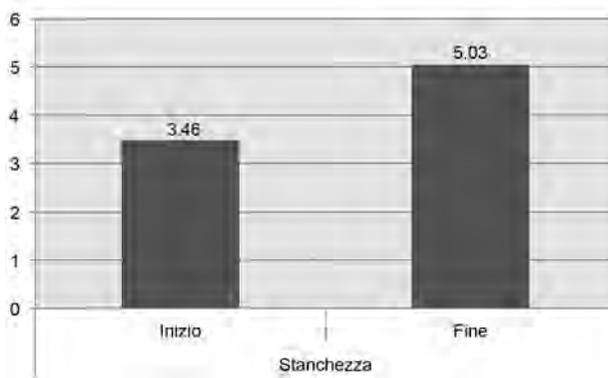
Scala: min 80 – max 196

Fig. 11. Il confronto tra la media globale degli stati d'animo mostra un incremento significativo del punteggio globale del POMS.

La figura 11 mostra che ci sono differenze significative tra i valori relativi al punteggio globale degli stati dell'umore rilevati dal questionario POMS steso all'inizio delle sessioni di gioco, e quelli rilevati dal questionario redatto alla fine delle sessioni (media tra gli stati d'animo iniziali delle quattro sessioni, confrontati con la media finale delle quattro sessioni; valore $p = 0.023$). Per gli allievi che hanno partecipato a giochi di cooperazione-opposizione si verifica dunque un aumento del punteggio globale relativo all'intensità degli stati d'animo alla fine delle sessioni rispetto all'inizio delle stesse. Vi è perciò stata un'incidenza negativa, seppur contenuta, sugli stati d'animo dei soggetti, che possiamo ora interpretare in funzione dei dati relativi ai singoli fattori.

Gli allievi che hanno partecipato a giochi di cooperazione-opposizione, fanno riscontrare un aumento significativo della percezione del fattore stanchezza alla fine delle sessioni di gioco in rapporto all'inizio delle stesse, con una differenza di $+1.57$ ($p = 0.01$). L'incremento si conferma

anche analizzando separatamente i risultati tra il pre e il post test di ogni sessione di gioco.



Scala: min = 0, max = 20

Fig. 12. I valori relativi al fattore stanchezza aumentano in modo significativo tra l'inizio e la fine delle quattro sessioni di gioco.

Tensione, depressione, rabbia e vigore si comportano invece in modo analogo e i valori rimangono stabili sia per quanto concerne l'inizio e la fine delle sessioni (medie complessive iniziali confrontate con le medie finali) sia prendendo in considerazione separatamente le quattro sessioni. Possiamo pertanto ipotizzare che sia stato essenzialmente il fattore stanchezza ad aver determinato l'incremento significativo nel punteggio globale del POMS.

Le quattro sessioni di gioco

Prendiamo qui in esame le medie risultanti dall'inizio e dalla fine delle quattro sessioni di gioco per quanto riguarda il punteggio globale (fig. 13): nella prima e nella terza sessione i giochi hanno una logica interna che prevede una conclusione con vittoria e sconfitta, mentre nella seconda e nella quarta sessione gli allievi si confrontano con giochi a competizione inclusiva.

Si sono riscontrate differenze statisticamente significative tra i valori del punteggio globale nell'interazione tra il tipo di sessione e le fasi iniziali e finali delle stesse ($p = 0.00$). Se confrontiamo gli inizi delle lezioni, notiamo un'importante differenza nel quarto incontro, che ha contabilizzato valori significativamente superiori a tutti gli altri ($p < 0.002$). A inizio sessione non si riscontrano invece differenze significative tra le prime tre lezioni.

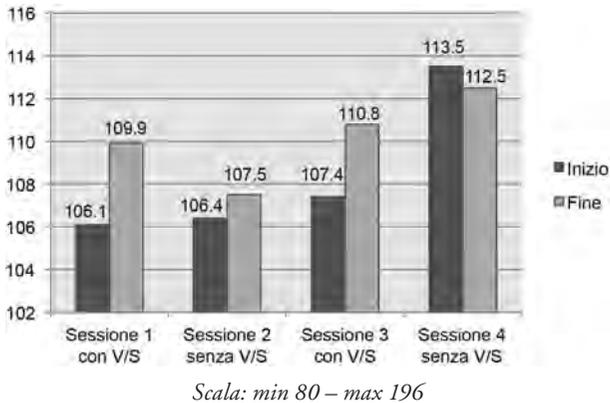


Fig. 13. Giochi con memoria del risultato e senza memoria del risultato mostrano effetti diversi sugli stati dell'umore: la vittoria e la sconfitta (V/S) hanno un'incidenza negativa superiore.

A fine lezione la sessione 2 (giochi senza vittoria e sconfitta) ha registrato valori significativamente inferiori rispetto alla fine della lezione 1 (giochi con vittoria e sconfitta), alla sessione 3 (giochi con vittoria e sconfitta) e alla sessione 4 (giochi senza vittoria e sconfitta). Non vi sono invece differenze significative tra il primo, il terzo e il quarto incontro.

Nel confronto tra inizio e fine sessione si constata un aumento significativo del valore globale per gli incontri con vittoria e sconfitta. La prima sessione ha registrato un aumento medio di 3.09 punti ($p = 0.00$), e la terza un aumento medio di 3.35 punti ($p = 0.03$). Sebbene vi sia un leggero aumento nella lezione due e una leggera diminuzione nella quattro, per le sessioni senza vittoria e sconfitta non vi sono invece differenze significative. Per gli incontri uno e tre si può pertanto ipotizzare che l'aumento significativo possa essere imputato alla caratteristica della logica interna, che prevede una conclusione dei giochi con vittoria e sconfitta. I giochi a competizione inclusiva, senza memoria del risultato, sembrano aver portato i soggetti a mantenere uno stato dell'umore costante.

I dati di inizio sessione mostrano che gli allievi si sono presentati alla lezione di educazione fisica con una media di stati d'animo abbastanza costante nelle prime tre sessioni, mentre per il quarto incontro, riguardo al punteggio globale medio degli stati d'animo non vi è stabilità. Il valore risulta notevolmente più alto, con un importante incremento di 6-7 punti rispetto alla prime tre sessioni. Avevamo supposto che gli allievi si presentassero alle quattro sessioni con un valore del POMS analogo, ma non è successo. L'accentuazione relativa alla sessione 4 si riscontra anche nella

variabile che prende in considerazione separatamente tutti i fattori, dove si registrano infatti i valori massimi per i fattori tensione ($M = 7.69$), depressione (2.49), rabbia (6.53) e stanchezza (4.82) e i valori minimi per il fattore vigore (8.54). Questo risultato potrebbe essere associato alle caratteristiche legate al calendario scolastico del Liceo di Locarno (simile peraltro in tutte le scuole superiori ticinesi). La quarta sessione era prevista in un periodo in cui erano programmate molte verifiche che presupponevano un notevole carico di lavoro intellettuale. L'aumento progressivo dell'onere di lavoro scolastico potrebbe pure aver influito sui valori relativi al fattore vigore, che decrescono a ogni sessione.

Stati dell'umore e genere

Sebbene la variabile che tiene in considerazione il genere dei partecipanti (media tra inizio e fine delle sessioni) per l'insieme delle sessioni non risulti significativo (fig. 10, tabella riassuntiva), notiamo che, presi separatamente, quattro fattori del POMS su cinque sono significativi e meritano pertanto di essere analizzati.

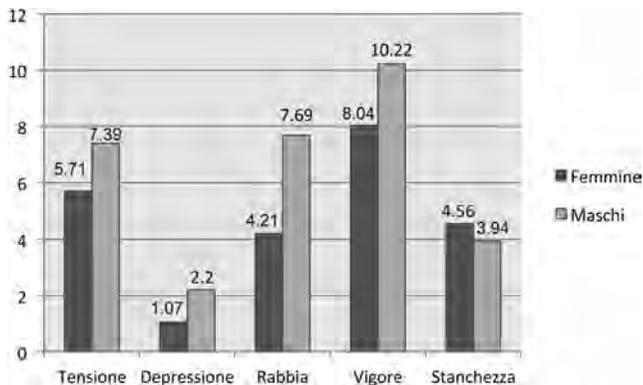
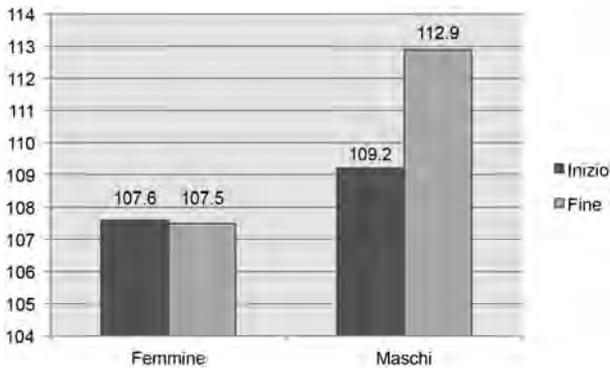


Fig. 14. I fattori negativi degli stati d'animo sembrano coinvolgere meno le ragazze dei ragazzi. Ciò vale anche per il fattore positivo vigore.

Le medie tra l'inizio e la fine delle lezioni ci indicano che i maschi mostrano i valori negativi di tensione, depressione, rabbia, ma anche il valore positivo relativo al vigore, significativamente superiori alle femmine (fig. 14). Ragazzi e ragazze si comportano in modo apparentemente analogo soltanto per quanto riguarda il valore relativo al fattore stanchezza che, benché leggermente superiore nelle femmine, è l'unica variabile del POMS a non mostrare differenze significative. In realtà, se conside-

riamo l'avvio e la conclusione delle sessioni, si osserva che le femmine iniziano le lezioni con un valore di stanchezza superiore a quello dei maschi. Le attività hanno però avuto un'incidenza maggiore sui maschi (più di due punti) che sulle femmine (meno di un punto), riducendo significativamente i valori finali.



Scala: min 80 – max 196

Fig. 15. I giochi di cooperazione-opposizione hanno provocato un incremento del valore negativo relativo allo stato d'animo generale esclusivamente nei maschi.

Se mettiamo in relazione il genere con la media complessiva relativa alle fasi iniziale e finali delle sessioni di gioco (fig. 15), notiamo che soltanto per gli allievi maschi la fase finale ha registrato valori significativamente più alti in rapporto alla fase iniziale ($p = 0.00$). Mantenendo valori stabili tra l'inizio e la fine delle sessioni, le ragazze sembrano dunque essere state meno influenzate rispetto ai maschi in rapporto agli stati d'animo negativi; i giochi di cooperazione-opposizione hanno avuto un effetto più importante sui ragazzi che si dimostrano più sensibili nella variazione degli stati dell'umore.

6.8 Allegria, felicità e rabbia: analisi qualitativa

Dopo aver constatato che per entrambi i generi, la coppia allegria-felicità ha ottenuto i valori maggiori nelle emozioni positive, mentre la rabbia è stata quella valutata più intensamente tra le emozioni negative, mediante il questionario GES (fig. 9), vogliamo andare al di là della quantificazione numerica che già ci ha fornito indicazioni utili che possono orientare le scelte pedagogiche, ma può nascondere aspetti importanti relativi al benessere, e al malessere degli allievi coinvolti nell'esperienza.

Analizziamo qui da un punto di vista qualitativo le dichiarazioni espresse dai soggetti, in particolare per quanto attiene alla logica interna dei duelli (simmetrici o dissimmetrici) conclusi forzatamente con vittoria e sconfitta. Nello specifico ci chiediamo se sarà l'esperienza della vittoria ad aver influito prioritariamente sull'allegria e la felicità oppure se questo binomio è presente allo stesso modo anche in caso di sconfitta. Analogamente indaghiamo sull'emozione della rabbia per analizzare come sarà distribuita nei giochi a competizione esclusiva.

Per dar senso alle interpretazioni abbiamo raggruppato i commenti in alcune categorie principali legate alla logica interna, per classificarle in funzione della presenza (1) o dell'assenza (0) dei criteri ritenuti pertinenti.

Si constata innanzitutto che in generale i commenti sono piuttosto ricchi; i giochi tradizionali di cooperazione-opposizione hanno consentito ai soggetti di esprimersi in modo abbondante riguardo al loro vissuto emotivo parlando sia di sé sia delle caratteristiche attinenti al gioco.

Prendiamo dapprima in considerazione le dichiarazioni relative alla coppia di emozioni positive della felicità e dell'allegria per i giocatori che hanno vinto (199 commenti) e quelle relative all'emozione negativa legata alla rabbia per i giocatori che hanno perso (67 commenti). Possiamo innanzitutto affermare che ad aver influito sulle emozioni dichiarate sono le circostanze concrete del gioco e non dei fattori esterni a esso. Si conferma pertanto che è la logica dell'azione motoria (la logica interna) a influire sul vissuto dei giocatori e ciò ha ricadute pedagogiche rilevanti. Per quanto riguarda la logica esterna, notiamo infatti una sola dichiarazione relativa all'emozione positiva dell'allegria: *Perché per affrontare tutti i giochi di questo mondo bisogna essere allegri...* e una riferita all'emozione negativa della rabbia: *Sono arrabbiato perché mi sono fatto male a una caviglia.*

Per le emozioni positive, riferendoci al nostro binomio felicità-allegria constatiamo che i due terzi (132 commenti) delle frasi nominano esplicitamente la vittoria come fonte diretta attribuita all'emozione. Ciò può essere esclusivamente associato alla memoria del risultato: *Mi piace vincere... Allegria perché prima avevo perso e adesso ho vinto... Dopo un'altra vittoria non c'è senso a non provare un po' di felicità...*, ma i riferimenti possono anche orientarsi contemporaneamente verso altri elementi della logica interna e ne evidenziamo due. Rileviamo innanzitutto il rapporto con la regola. L'emozione piacevole quindi è da rapportare sia alla vittoria sia alla tipologia di gioco: *Era un bel gioco che non conoscevo e perciò mi sono divertita; è stato bello anche perché abbiamo vinto, mentre gli altri non se l'aspettavano... Questo gioco era divertente, poi abbiamo vinto, quindi ho provato allegria più di tutto... Come al solito mi sono divertito molto in questo gioco; inoltre è bello ogni tanto vincere di quattro punti e vantarsi un po'...*

Infine evidenziamo il piacere derivato dal rapporto con gli altri giocatori, siano essi compagni con i quali collaborare o avversari con cui competere: *Allegria per la vittoria e perché mi sono divertita a elaborare tattiche vincenti con le mie compagne... Abbiamo vinto grazie anche a un tattica strategica... Sono molto felice perché abbiamo fatto lo spareggio finale e abbiamo vinto; era bello giocare con gli altri perché c'era competitività... Sono molto entusiasta ed euforico, è semplicemente curioso e bellissimo cercare il modo con cui si può vincere mettendo in difficoltà l'avversario...*

L'analisi qualitativa ci consente dunque di inferire che la vittoria incide in modo molto importante sul benessere dei soggetti che hanno partecipato all'esperienza: in particolare sulla coppia di emozioni che è stata classificata con maggiore intensità dagli adolescenti. Ma altri aspetti vanno considerati.

Anche per la categoria di enunciati che non evocano direttamente la vittoria (67 commenti), ragazze e ragazzi associano principalmente l'emozione ai due aspetti della logica interna visti in precedenza.

Da un lato si rileva il piacere prodotto dalla tipologia di gioco, dunque dal rapporto con la regola: *È stato un gioco pieno di colpi di scena e attivo, quindi mi sono divertita molto a svolgerlo; ho riso, ero contenta e ho provato molto entusiasmo nel giocarlo... Ho scelto allegria perché questo gioco mi piace; fare un gioco che amo mi mette allegria... Più dell'esito delle partite mi è interessato il divertimento; ho riso abbastanza e il gioco mi è piaciuto...* D'altro canto la felicità e l'allegria possono essere provocati dall'interazione di comunicazione con i compagni di squadra: *Ho scelto allegria perché mi sono sentita bene giocando con i miei compagni, potendo vedere l'intesa presente nell'effettuare i passaggi... Si è allegri perché si gioca con i compagni di squadra con uno spirito di cameratismo...*

Ma il piacere può anche derivare dalla contro-comunicazione con gli avversari: *Ho provato felicità quando sono riuscita a colpire qualcuno o quando sono riuscita a liberarmi... Il gioco mi ha reso più allegra perché è stato divertente scappare dagli altri e avere la soddisfazione di portare un nastro in casa senza farti prendere. Anche se sono più stanca, mi sono divertita...*

Se esaminiamo, sul versante opposto, le dichiarazioni relative all'emozione negativa della rabbia, constatiamo che 33 dei 67 enunciati sono associati direttamente alla memoria del risultato, legando dunque la sconfitta all'emozione: *Sono un po' arrabbiata perché non mi piace molto perdere... Rabbia per aver perso; voglio vincere... Perché abbiamo perso all'ultimo minuto benché abbiamo giocato bene... Quando siamo andati a perdere una partita che era praticamente vinta, ho provato molta rabbia...*

Al di là della possibile compresenza dell'indicazione esplicita della sconfitta, si nota pure che la rabbia è stata indirizzata da un lato verso i compagni di squadra e dall'altro verso gli avversari.

In 19 casi registriamo informazioni che alludono a comportamenti sgraditi da parte dei membri del proprio gruppo: *Perché la mia squadra non era unita, guardavano tutti se stessi e non pensavano al resto della squadra... Sono un po' arrabbiata perché alcuni miei compagni giudicavano gli altri anche se loro non facevano meglio... Più che rabbia direi irritazione; sono stato ignorato per tutta la durata del gioco; ad esempio la palla veniva passata a compagni parecchio più distanti piuttosto che a me che ero più vicino...*

Tredici commenti sono invece riferiti alla scorrettezza degli avversari: *Mi sono sentito arrabbiato perché la squadra avversaria ha vinto ingiustamente con dei falsi falli... Perché la squadra avversaria pur di vincere barava e questo rovina molto l'ambiente di gioco e fa solo innervosire e arrabbiare. Non provo rabbia per non aver vinto quanto per aver avuto degli avversari scorretti e invadenti...*

Soltanto in quattro casi è invece stata evocata l'aggressività: *Perché avevo un comportamento aggressivo contro l'altra squadra avendo voglia di vincere, ma vedendo la sconfitta... Era una partita tesa e il gioco diventava mano a mano più aggressivo... Non è un gioco normale tirarsi pallonate di questo tipo; si può giocare anche normalmente.*

La memoria del risultato incide dunque (direttamente o indirettamente) in modo importante sul malessere dichiarato dagli allievi; la sconfitta o la mancata vittoria si rivela un tratto distintivo nelle frasi che accompagnano l'emozione relativa alla rabbia.

Occorre pure segnalare che le situazioni di benessere (allegria e felicità) possono essere presenti, anche se in misura minore, in caso di esito negativo dell'incontro (95 casi rispetto ai 199 registrati). Inoltre, l'emozione negativa della rabbia può in alcune occasioni accompagnare l'esito di un gioco che si conclude con la vittoria (14 casi). Abbiamo notato che anche qui l'esperienza è perlopiù riconducibile alla logica interna delle situazioni motorie; vi sono però otto casi in cui le emozioni positive di allegria e felicità sono associate alla logica esterna: *Provo allegria, ma non ho un perché... Sono sempre allegro di mio... Un compagno di squadra ci ha fatto ridere...* Nessuna situazione che evoca la rabbia è invece associabile alla logica esterna.

Per l'allegria e la felicità il piacere determinato dal gioco stesso può essere superiore alla delusione della sconfitta. Trentasei allievi (20 femmine e 16 maschi) fanno infatti notare che a prevalere è il piacere per il gioco, pur evidenziando l'esperienza della sconfitta: *Perché abbiamo vinto una partita (ma comunque perso) e perché mi sono divertito... Allegria perché sebbene abbiamo perso mi sono divertita comunque... Alla fine la vittoria o la sconfitta è solo un numero, non conta poi più di quel tanto, l'importante è divertirsi come io mi sono divertita in questo gioco... Si trattava di un gioco che mi ha molto*

divertita, la squadra era unita, c'era un'atmosfera molto allegra e simpatica, si accettava la sconfitta con un sorriso, la vittoria esultando e gli sbagli ridendo... Nonostante abbiamo perso tre partite su tre ed eravamo un po' disorganizzate, sono felice di aver giocato a questo gioco, era molto divertente...

Il puro piacere per la caratteristica del gioco ha determinato le emozioni di allegria e felicità per 49 soggetti (29 femmine e 20 maschi) e la sconfitta non è per nulla evocata: *Allegria perché questo gioco era colmo di risate e di sorrisi... Un gioco molto vivace e allegro... Il gioco era molto divertente perché l'ambiente era bello e tutti potevano partecipare... Allegria: ci siamo tutti impegnati a giocare e a rispettare le regole perciò è stato divertente e mi è piaciuto giocare... C'erano degli episodi molto divertenti nel gioco, questo mi mette allegria. Il senso di «rifiuto» di prima non l'ho più sentito... Si creavano situazioni divertenti, come compagni che non riuscivano a prendere la palla per liberarsi neanche dopo la terza volta o compagni della stessa squadra che si prendevano tra di loro...*

I dati qualitativi non ci indicano quali intensità sono state attribuite alla singola emozione, ma si può ipotizzare che i valori di allegria o felicità, pur superiori ad altre emozioni, siano sovente più bassi quando si perde; 10 allievi alludono a questo aspetto nella loro descrizione: *Il gioco mi piaceva, abbiamo perso e questo abbassa un po' il valore... Prevale ancora l'allegria e la felicità ma si sono abbassate di livello dopo la seconda sconfitta... La sensazione di allegria e felicità sta diminuendo sempre di più... Beh sì, c'è un po' di felicità, però le squadre non erano equilibrate e il gioco era brutto... Prevale una leggera sensazione di emozione positiva, anche se si ha perso, perché la vittoria non è vitale e quindi ci si diverte comunque...*

Prendendo in considerazione i 14 casi in cui la rabbia è stata associata alla vittoria (sette femmine e sette maschi), rileviamo che la tensione dell'incontro, la competitività e l'aggressività non si stemperano necessariamente al termine della partita, pur vinta. Anche in caso di successo la rabbia può riferirsi alla scorrettezza degli avversari: *C'è sempre gente che interrompe il gioco e rovina la gioia degli altri... Perché alla fine del gioco l'altra squadra diceva che c'era il pareggio mentre invece avevamo già vinto. Questa mancanza di fair play mi ha fatto salire un po' di rabbia...* Le responsabilità dell'emozione possono pure essere attribuite anche ai compagni di squadra: *Mi sono un po' arrabbiato quando ero libero e perfetto, ma il compagno non faceva caso e perdeva la palla... Rabbia quando i miei compagni invece di liberare prendevano la clavetta e la allontanavano. La combattività, la competitività e l'aggressività, che in una certa misura sono necessarie per avere successo nel gioco, possono infine influire negativamente: *Gioco con molta grinta e senza pudore per nessuno! Dunque le emozioni sono forti e molte... C'è sempre qualcuno che si esalta ed esagera**

senza badare agli altri solo per poter vincere... Nella mia squadra c'era troppa competitività che si è trasformata in antipatia. È pur sempre un gioco, certo c'è bisogno di competitività, ma fino a un certo punto... Rabbia è l'emozione che più si avvicina al mio disgusto per la gente nel pieno del suo essere in una competizione. Quando potevo avere una voce in capitolo mi è stata tolta la possibilità... Quando potevo venir liberato sono rimasto seduto invano...

Vi sono dunque adolescenti che riescono a relativizzare la sconfitta associandola al benessere, mentre per altri le situazioni sgradevoli durante il gioco influiscono in modo importante e la rabbia prevale sull'esito positivo della partita.

7. Un'avventura socio-emotiva positiva

Questo studio ha permesso di rilevare un comportamento distinto per ognuna delle categorie di emozione. I giochi tradizionali appartenenti all'ambito d'azione motoria che include partner e avversario hanno generato esperienze emozionali positive, che si sono rivelate molto più intense rispetto a quelle ambigue e a quelle negative. Ciò dà importanti indicazioni pedagogiche relative alla necessità di riscoprire situazioni ludiche appartenenti alla tradizione europea da proporre anche in età adolescenziale, in alternativa agli sport di squadra, attività che dominano la scena sociale contemporanea e che tendono a uniformare le pratiche corporee.

I risultati sia per quanto riguarda il GES (Games and Emotion Scale) sia il POMS (Profile of Mood States) mostrano che, oltre alla tipologia di emozione, le differenze riscontrate dipendono sia dalla logica interna (conclusione dell'attività con o senza vittoria e sconfitta) sia dalla logica esterna (genere dei partecipanti). L'esperienza sportiva pregressa non ha invece consentito di effettuare chiare interpretazioni, mostrando poche influenze significative.

Nel POMS la dimensione della stanchezza sembra essere il fattore che ha condizionato in maniera determinante l'aumento del valore complessivo degli stati dell'umore nei maschi: questo indica che i giochi tradizionali non sono neutri, non lasciano indifferenti gli adolescenti, e li coinvolgono in modo intenso con influenze significative sul piano degli stati affettivi. Constatando l'effetto più importante dell'attività fisica su ragazzi e ragazze, si può ipotizzare un'attitudine culturale differente relativa al genere e ai ruoli sociali nei confronti del necessario distacco emotivo relativo alle situazioni di cooperazione-opposizione e di competizione, sebbene quest'ultima sia stata attenuata in due sessioni dall'assenza di vittoria e

sconfitta. La misura dello stato iniziale del POMS ci indica inoltre che gli allievi non sempre arrivano con gli stessi stati d'animo e che vi possono essere periodi meno indicati per somministrare agli studenti attività che potrebbero ulteriormente influenzare in modo negativo gli stati dell'umore (in particolare quelli con vittoria e sconfitta).

I risultati del GES mostrano che la logica interna legata alla conclusione dell'attività può influire sul vissuto emotivo. Nei giochi a competizione esclusiva, il duello tra due squadre comporta il dominio di una parte sull'altra, generando emozioni positive intense quando l'esperienza si conclude con successo, ma d'altro canto facendo evidenziare emozioni negative più acute in caso di insuccesso.

L'analisi qualitativa dei commenti associati all'emozione più elevata rafforza la nostra ipotesi secondo cui l'esperienza della vittoria influisce in modo determinante sulle emozioni positive, portandole a ottenere i valori più alti nelle situazioni di duello tra squadre con memoria del risultato; sul versante opposto è invece la sconfitta a essere responsabile della maggiore intensità nelle emozioni negative.

Di fronte alle stesse situazioni ragazze e ragazzi possono sperimentare emozioni distinte. Mediamente i giochi di cooperazione-opposizione sembrano coinvolgere in modo più intenso il genere maschile rispetto a quello femminile. Nell'esperienza della vittoria per le emozioni positive e in quella della sconfitta per quanto attiene all'emozione della rabbia, tuttavia, i due generi non si differenziano e tendono a uniformare le risposte sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo.

Nei giochi a competizione inclusiva lo scarto tra le emozioni positive e quelle negative è minore e i valori sono più omogenei; va tuttavia considerato che anche in assenza di vittoria e sconfitta è possibile attivare intensità elevate di emozioni positive e nel contempo ridurre al grado inferiore le emozioni negative.

In conclusione possiamo confermare l'ipotesi secondo la quale, da un punto di vista socio-affettivo, i giochi sociomotori tradizionali di cooperazione-opposizione sono situazioni che si prestano ottimamente per apporare benessere nelle lezioni di educazione fisica rivolte agli studenti liceali.

1. Obiettivi

Progettando la seconda fase della nostra ricerca, abbiamo indagato al fine di cercare conferme riguardo all'esperienza positiva riscontrata dagli adolescenti nella precedente sperimentazione. Si è investigato attorno a due aspetti apparsi particolarmente sensibili nella situazione precedente, ossia il genere e la conclusione dell'attività in rapporto al tempo e al risultato.

Il contesto dei giochi tradizionali è stato allargato a tutti gli ambiti d'azione che si svolgono in un ambiente privo di incertezza associata all'ambiente fisico, ossia un ambito psicomotorio e tre ambiti sociomotori. Ricordiamo che secondo la prospettiva prasseologica non esiste gerarchia tra le varie situazioni motorie e non esistono giochi migliori o peggiori, ma esistono giochi che attivano dei processi diversi portando a conseguenze altrettanto diverse. Si ipotizza pertanto che ognuno dei quattro ambiti d'azione possa generare differenti tipi di reazione sui soggetti coinvolti. Si cerca quindi di verificare se esiste una relazione tra un determinato ambito di gioco (logica interna) e le particolarità soggettive dei giocatori (logica esterna).

Gli obiettivi della ricerca sono pertanto i seguenti:

- *confermare o meno le tendenze osservate nella prima fase del progetto riguardo agli orientamenti relativi alle emozioni (positive, negative e ambigue), alle modalità di conclusione del gioco (presenza o assenza di vittoria e sconfitta) e alle differenze riguardo all'intensità espressa da ragazze e ragazzi;*
- *verificare se i quattro ambiti d'azione motoria (psicomotorio sola cooperazione, sola opposizione, cooperazione-opposizione) influiscono in modo distinto sull'intensità emotiva degli adolescenti;*
- *indagare da un punto di vista qualitativo in merito alle ragioni suscitate dalle emozioni dichiarate, verificando in particolare in che misura i com-*

menti sono vincolati o meno alle caratteristiche legate alla logica interna temporale;

– verificare se l'esperienza sportiva pregressa dei giocatori (presenza o assenza di antecedenti sportivi, tipo e livello agonistico dell'esperienza sportiva) influisce sull'intensità emotiva.

1.1 Lavoro sul campo

Questa sperimentazione è avvenuta nella primavera del 2014 con cinque classi del Liceo cantonale di Locarno (89 allievi di età media 16.15 anni). Analogamente alla precedente esperienza chi ha somministrato i giochi funge anche da ricercatore e sono state messe in atto le precauzioni necessarie per ridurre al massimo la possibilità che gli allievi venissero influenzati. La procedura relativa al consenso è avvenuta rispettando le norme vigenti riguardo alla protezione della privacy. Anche in questa occasione la selezione dei giochi è stata effettuata in collaborazione con i colleghi spagnoli. Si tratta di giochi tradizionali della tradizione europea.

Sono stati proposti 16 giochi suddivisi in quattro sessioni. Durante ogni sessione si sono presentati quattro giochi, due dei quali con vittoria e sconfitta e due senza memoria del risultato.

2. Protocollo sperimentale

A livello metodologico ci si muove in modo simile alla sperimentazione precedente e si lavora con gruppi misti già esistenti. In questa fase dello studio si è però deciso di concentrare l'attenzione unicamente sull'analisi del questionario appositamente creato per questa ricerca dall'Università di Lerida, ovvero il GES (Games and Emotion Scale) e si è tralasciato il questionario relativo agli stati dell'umore (POMS). Il questionario è analogo a quello utilizzato nella prima fase (v. fig. 2, p. 145), ma vi è stata posta una modifica: la scala di intensità è stata ridotta a sette livelli (valore minimo = 1, valore massimo = 7). Rispetto alla prima fase della ricerca, la denominazione di un'emozione è stata modificata: il termine «amore» che aveva creato problemi nell'analisi statistica è stato sostituito con «affetto», che già figurava tra i sinonimi.

Come nella ricerca precedente, prima del lavoro sul campo gli studenti hanno partecipato a un momento introduttivo di formazione alla coscienza emotiva. Siccome nella prima fase si è constatata rapidità di comprensione dei concetti, il tempo dedicato a tale introduzione è stato ridotto.

Evochiamo qui i punti essenziali relativi al piano sperimentale con le variabili individuate:

1) QUATTRO VARIABILI INDIPENDENTI

- a) Relative alla logica interna
- ambiti d'azione motoria: 4 casi
 - conclusione possibile dell'attività: 3 casi
- b) Relative alla logica esterna
- genere dei partecipanti: 2 casi
 - antecedenti sportivi

2) UNA VARIABILE DIPENDENTE

- a) Il vissuto emotivo dichiarato che dà luogo a due valutazioni
- una misurazione quantitativa calcolata su una scala di 7 gradi (1-7)
 - una valutazione qualitativa attraverso l'analisi del contenuto

<i>Soggetti</i>	<i>Svolgimento dell'esperienza</i>	<i>Raccolta dei risultati</i>		
89 studenti, di cui 50 femmine e 39 maschi Età dai 15 ai 17 anni 5 classi formate da gruppi misti già esistenti	A	Vittoria	– Scala d'intensità del vissuto emotivo	
		Sconfitta		
		Assenza di vittoria e sconfitta		
	P	Vittoria		– Analisi del contenuto delle interviste
		Sconfitta		
		Assenza di vittoria e sconfitta		
	PA	Vittoria		
		Sconfitta		
		Assenza di vittoria e sconfitta		
	∅	Vittoria		
		Sconfitta		
		Assenza di vittoria e sconfitta		

Fig. 16. Protocollo sperimentale della seconda fase della ricerca svolta con gli allievi del Liceo cantonale di Locarno

2.1 Inserimento e trattamento dei dati quantitativi e qualitativi

Per l'analisi quantitativa, in questa occasione l'Università di Lerida ha fatto capo al metodo basato sulle equazioni di stima generalizzata (GEE) che prende in considerazione le correlazioni tra i risultati individuali dei soggetti. Le analisi sono state eseguite utilizzando il programma SPSS 19.0.

Al fine di poter comparare da un punto di vista statistico i quattro distinti ambiti d'azione, per il trattamento quantitativo non sono stati utilizzati tutti i dati. I soggetti che, pur avendo presenziato alle quattro sessioni di gioco, non hanno completato i 16 questionari con le osservazioni richie-

ste sono stati esclusi dallo studio. Si sono pertanto esaminati i dati di 62 allievi (31 femmine e 31 maschi) che hanno svolto tutte le 16 attività.

L'analisi qualitativa è avvenuta in modo identico alla prima fase (v. cap. 4.6, p. 148), e si sono integrati tutti gli 89 studenti. Analogamente alla prima fase, la procedura di analisi testuale ha preso in considerazione soprattutto la presenza o l'assenza di elementi associati alla logica interna (Regole, Tempo, Spazio, Relazioni, Oggetti) e alla logica esterna (Tempo, Spazio, Materiale, Relazione e Persona).

3. Sessioni di gioco

Al fine di equilibrare gli stati d'animo e mettere tutti gli studenti il più possibile in una condizione di calma analoga e armonizzare il gruppo, all'inizio di ogni sessione sono stati proposti degli esercizi respiratori collettivi. Ciò è avvenuto anche in considerazione dei risultati relativi alle differenze circa gli stati dell'umore riscontrati a inizio sessione in occasione della somministrazione del POMS nel 2011. La sequenza è stata proposta all'inizio di ogni lezione in modo identico.

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>
<i>La cellula</i>	<i>Esercizi respiratori collettivi</i>
	<p>L'intero gruppo si dispone su un cerchio, in modo che le persone siano separate almeno di due metri l'una dall'altra. Ci si può intercalare, ma ogni partecipante deve avere una panoramica sull'intero gruppo. Si inizia con i piedi paralleli e le gambe leggermente piegate, le braccia rilassate e si guarda dritti davanti a sé.</p> <p>Le azioni vengono eseguite in modo cooperativo con estrema lentezza. Si tratta di una respirazione dolce e morbida in cui l'azione delle mani, braccia e gambe accompagnano i processi di inspirazione ed espirazione.</p> <p>Nella prima fase solo le mani accompagnano la respirazione diaframmatica. Nella seconda fase le braccia si estendono per facilitare l'apertura del torace e nella terza fase braccia, avambracci e mani si estendono sopra la testa per facilitare l'espansione della parte superiore dei polmoni.</p> <p>In tutte le fasi le gambe sono leggermente flesse. La persona che agisce come guida sottolinea l'importanza dell'azione collettiva; il gruppo respira come una singola «cellula», ognuno dovrà adattare il proprio ritmo a quello degli altri cercando di vivere un'esperienza piacevole.</p> <p>Dopo aver fatto un'esperienza collettiva, nelle lezioni successive uno studente potrà, se lo desidera, condurre la sessione.</p>

Al termine della seduta di respirazione ogni allievo procede, analogamente a quanto avviene dopo ogni gioco, alla stesura del questionario GES, enumerando le tredici emozioni e spiegando brevemente l'emozione che ha ottenuto il punteggio più elevato.

Qui di seguito l'elenco e la descrizione dei giochi presentati durante le quattro sessioni, con le indicazioni relative all'organizzazione e alle consegne. Si ricorda che l'insegnante si è limitato a descrivere le situazioni motorie, garantendo la sicurezza e quando necessario l'arbitraggio, ma evitando di mettere in atto interventi didattici o rinforzi di qualsiasi natura. Le sessioni sono state presentate settimanalmente.

Sessione 1: Ambito sociomotorio di sola cooperazione

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	
<i>La cellula</i>	<i>Esercizi respiratori collettivi</i>	
Salto alla corda	<p>Vi sono due giocatori che sostengono gli estremi di una corda, il resto del gruppo è composto dai saltatori. I giocatori alle estremità fanno girare la corda seguendo un ritmo binario di otto tempi. Due saltatori iniziano a saltare e contare mentre la corda gira.</p> <p>I due saltatori si pongono uno di fronte all'altro e si danno una stretta di mano prima che uno di essi esca dal gioco. Al termine degli otto tempi un giocatore deve infatti essere uscito dalla corda per lasciare il posto a un nuovo giocatore che entra iniziando a contare da 1. Ci sono sempre due giocatori che saltano contemporaneamente.</p> <p>Chi inizia a saltare entra dal lato in cui la corda sta scendendo ed esce in diagonale dal lato opposto. Quando un giocatore è uscito si rimette in coda e attende il suo turno per ricominciare. Un giocatore che commette un errore bloccando la corda, prende il posto di chi la fa girare. Quest'ultimo si mette in coda e attende il suo turno per ricominciare a saltare.</p>	Senza vittoria e sconfitta
La staffetta	<p>I giocatori si distribuiscono in gruppi di 6-8 persone, formando un numero pari di gruppi (massimo quattro). Ogni squadra affronta un gruppo rivale con il quale compete per arrivare prima di lui all'altro estremo del campo di gioco.</p> <p>I giocatori attendono dietro alla linea di partenza. Al segnale di inizio il primo giocatore si dispone a gambe divaricate, quando questi è immobile parte il secondo giocatore, che passa tra le gambe del primo e si sdraia al suolo mettendosi in posizione prona (parallelo alla linea di partenza). A questo punto parte il terzo giocatore che passa tra le gambe del primo, salta sopra il secondo e si posiziona a gambe divaricate. Ci si alterna nella posizione sdraiati e a gambe divaricate fino a quando tutti i giocatori superano la riga di fondo campo.</p> <p>È designato vincitore chi consegue due vittorie, pertanto si svolgeranno due o tre prove.</p>	Con vittoria e sconfitta

Passa e vinci	<p>I giocatori si distribuiscono in gruppi di 6-8 persone, formando un numero pari di gruppi (massimo quattro). Ogni squadra affronta un gruppo rivale.</p> <p>I giocatori di ogni gruppo si dispongono in cerchio. Al segnale iniziano a passarsi una palla seguendo l'ordine che desiderano, ma senza ridare la palla alla persona dalla quale l'hanno ricevuta e senza passare la palla al vicino di destra e sinistra. La palla deve essere toccata da tutti i giocatori senza cadere per terra per giungere di nuovo al primo giocatore. Vengono messi in gioco diversi palloni (indicativamente corrispondenti al numero dei giocatori meno due: per esempio quattro palloni con sei giocatori) che dovranno seguire traiettorie differenti. Quando tutti i palloni sono in gioco viene dato il segnale di inizio. Vince la squadra che riesce a trattenere i palloni in gioco più a lungo, senza che nessuna palla cada. Chi vince acquisisce un punto. La squadra che prevale due volte è proclamata vincitrice.</p> <p>Prima della gara ogni squadra può esercitarsi per memorizzare le sequenze di passaggi.</p>	Con vittoria e sconfitta
Linea di compleanno	<p>I giocatori sono disposti uno accanto all'altro (spalla a spalla) su una linea della palestra. All'inizio e alla fine della linea è posto un cono che non può essere spostato.</p> <p>L'animatore indica che il gruppo si confronta con una missione che va affrontata collettivamente. Ci si trova su uno strettissimo ponte sospeso su un precipizio che va superato seguendo attentamente le istruzioni: la prova va superata da tutti, in caso contrario la missione è fallita.</p> <p>Le consegne da rispettare rigorosamente sono le seguenti.</p> <p>È proibito parlare, si può invece comunicare con i gesti.</p> <p>È proibito uscire dal ponte (linea disegnata al suolo). Se un piede tocca il suolo all'esterno della linea si cade nel vuoto: caduto un membro del gruppo, tutto il gruppo è caduto.</p> <p>Tutti devono pensare a tutti, formando una grande squadra che deve aiutarsi in ogni momento sostenendo i compagni che dovranno cambiare posizione sul ponte.</p> <p>Il gruppo ha a disposizione tre minuti per superare la prova.</p> <p>Ultima consegna: occorre ordinarsi seguendo il criterio del mese e del giorno del compleanno. Per esempio i nati nel mese di gennaio dovranno decidere se si metteranno all'estrema destra o all'estrema sinistra della linea.</p> <p>Dopo aver dato queste istruzioni si può far partire il cronometro.</p> <p>Trascorso il tempo assegnato (tre minuti) si osserva se il gruppo è stato in grado di superare la prova, e ogni giocatore enuncia giorno e mese di nascita.</p>	Senza vittoria e sconfitta

Sessione 2: Ambito sociomotorio di sola opposizione

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	
<i>La cellula</i>	<i>Esercizi respiratori collettivi</i>	
Fuggire imitando	<p>Un predatore insegue il resto del gruppo proponendo un movimento locomotorio (strisciare, saltare su una gamba sola, correre all'indietro). Tutte le prede si dovranno muovere in questo modo. Il movimento locomotorio può essere modificato anche nel corso dell'inseguimento.</p> <p>Quando si tocca un avversario vi è cambio di ruolo e il gioco riprende con la stessa struttura.</p> <p>Per permettere a tutti i giocatori di assumere i due ruoli e rendere il gioco dinamico, in un campo di gioco si giocherà con un massimo di 15 persone.</p>	Con vittoria e sconfitta
La lotta	<p>Ci sono tre turni di combattimento con obiettivi simili, ma si cambia la modalità di lotta.</p> <p>Trazione: I due avversari si tengono con entrambe le mani e sono separati da una linea. Al segnale ogni giocatore cerca di tirare l'avversario nel suo campo evitando il contrario.</p> <p>Disequilibrio: I due giocatori si danno una mano ed entrambi mettono i piedi sulla stessa linea. Al segnale si cerca di far perdere l'equilibrio all'avversario; per vincere è sufficiente far spostare il piede dalla linea.</p> <p>Spinta: Si crea un campo di gioco della dimensione di 1m x 1 m, all'interno del quale ci si mette spalla contro spalla. Al segnale di avvio si cercherà di spingere l'avversario con entrambi i piedi al di fuori del campo di gioco.</p> <p>Osservazioni: Ogni modalità di lotta prevede tre prove. Al termine dei tre turni vengono sommati i punti e definito il vincitore.</p>	Con vittoria e sconfitta
Giorno e notte	<p>Ogni giocatore si trova nella linea di centro campo distanziato di un metro dal suo avversario. I giocatori si accordano di volta in volta sull'abbinamento (si decide per esempio quale dei due è il giorno e quale la notte). Una volta definito l'abbinamento, l'animatore annuncia uno dei due nomi. Colui che viene chiamato avrà il ruolo di predatore, l'altro quello di preda. Il predatore cercherà di catturare l'avversario prima che raggiunga la sua casa situata dietro una linea all'estremo del campo di gioco, a circa 15 m.</p> <p>Il gioco si ripete più volte con la stessa modalità, ma i giocatori dovranno accordarsi ogni volta su un nuovo binomio (per esempio bianco/nero, numero pari/numero dispari, leone/cacciatore ecc.). Si può ripetere anche una parola già precedentemente detta, così da rendere il gioco più difficile.</p> <p>Ogni volta che si cattura un avversario si acquisisce un punto: se ciò non riesce, nessuno dei due vince.</p> <p>Osservazioni: Si gioca al meglio delle 7 prove.</p>	Con vittoria e sconfitta

Tre settori	<p>Si gioca sul campo da pallavolo che è diviso in tre zone. Il cacciatore è collocato nella zona centrale, gli altri si posizionano indifferentemente nei due spazi esterni. Lo scopo del gioco, per il cacciatore, è quello di toccare un avversario. In quel momento avviene il cambio di ruolo e il gioco riprende con la stessa struttura. Il nuovo cacciatore conta fino a 10 e il gioco può iniziare. La caratteristica del gioco prevede che il cacciatore possa spostarsi nella zona centrale correndo, mentre nelle altre due zone può spostarsi esclusivamente saltando su una gamba sola. Al contrario le prede sono autorizzate a correre sui due estremi del campo di gioco, mentre devono saltare su una sola gamba nella zona centrale.</p> <p>Se una preda è catturata il gioco si arresta, quest'ultima si sposta nella zona centrale, conta fino a 10 e il gioco riprende. Se uno dei giocatori si sposta in modo errato in uno dei tre spazi, il gioco si arresta e si riprende dalla situazione iniziale. Se l'errore è stato commesso da una preda, questa diventerà predatore.</p>	Senza vittoria e sconfitta
-------------	---	----------------------------

Sessione 3: Ambito psicomotorio

<i>Gioco</i>	<i>Principio generale</i>	
<i>La cellula</i>	<i>Esercizi respiratori collettivi</i>	
Lancia e vinci	<p>Due giocatori stanno uno di fronte all'altro, distanziati di circa 15 metri. A metà tra i due giocatori è posto un cerchio che rappresenta il bersaglio. A turno i giocatori lanciano una pallina da tennis cercando di farla entrare nel cerchio. Dopo ogni tiro la pallina viene recuperata dall'avversario che si trova di fronte, il quale può a sua volta lanciare. Ogni bersaglio colpito vale un punto, il lancio va iniziato con il braccio teso e la pallina deve passare sopra alla spalla. Vince chi conquista più punti dopo sei minuti di gioco. In caso di parità il giocatore che ha conquistato per primo il punto ha vinto.</p> <p>Gli allievi scelgono liberamente l'avversario che vogliono sfidare.</p>	Con vittoria e sconfitta
Corsa miope	<p>Al suolo vengono collocati 8-10 piccoli coni di colori diversi, distanti 2-3 metri l'uno dall'altro. Un giocatore dà la schiena ai coni, indossa appositi occhiali (ricavati da buste in plastica) che gli impediscono un visione limpida del percorso. Al segnale di inizio deve cercare di toccare quattro coni di differente colore (ad esempio rosso, verde, azzurro, arancio) prima di rientrare al posto di partenza.</p> <p>Oltre a chi effettua il tragitto, vi sono due persone che indicano la sequenza e si incaricano di collocare i coni in modo che il percorso non possa essere automatizzato. Un quarto giocatore si prepara per iniziare la prova non appena il primo giocatore è rientrato.</p> <p>Quando tutti hanno svolto al prova si svolge una seconda <i>manche</i>.</p>	Senza vittoria e sconfitta

Corsa nei sacchi	<p>Due giocatori si collocano su una linea l'uno accanto all'altro. Dopo essersi infilati i sacchi tenendoli con le due mani, al segnale di avvio partono saltando. I concorrenti devono aggirare un cono posto a una dozzina di metri dall'avvio e tornare al punto di partenza che corrisponde al traguardo. È designato vincitore chi consegue due vittorie, pertanto si svolgeranno due o tre <i>manche</i>.</p> <p>A livello organizzativo una decina di concorrenti possono partecipare contemporaneamente.</p> <p>Le coppie di avversari sono le stesse del gioco <i>Lancia e vinci</i>.</p>	Con vittoria e sconfitta
Corsa cieca	<p>Ogni partecipante pone un foulard sugli occhi, deve correre per una dozzina di metri, aggirare un cono e rientrare al punto di partenza senza poterci vedere.</p> <p>In ogni zona della palestra vi sono quattro giocatori. Uno di essi svolge il percorso, due vigilano attentamente accompagnando il giocatore che corre e un quarto si prepara per la partenza.</p> <p>Quando tutti hanno realizzato un tentativo, si esegue la seconda <i>manche</i> alla maggior velocità possibile.</p> <p>Prima dell'inizio della prova i giocatori possono provare il percorso per abituarsi alle distanze.</p>	Senza vittoria e sconfitta

Sessione 4: Ambito sociomotorio di cooperazione-opposizione

Per questo ambito sono stati riproposti quattro giochi già presentati nella prima fase della ricerca (cap. 5, pp. 152-155).

Dieci passaggi (Sessione 1: Con vittoria e sconfitta).

Palla prigioniera (Sessione 1: Con vittoria e sconfitta).

Palla cacciatore (Sessione 4: Senza vittoria e sconfitta).

Palla seduta (Sessione 4: Senza vittoria e sconfitta).

4. Risultati e interpretazioni

Nel precedente studio abbiamo rilevato differenze significative principalmente riguardo alle tipologie di emozione, alla vittoria e sconfitta e al genere.

Vedremo ora in primo luogo se la somministrazione di giochi tradizionali allargati ai quattro ambiti d'azione motoria, con adolescenti dello stesso contesto geografico, della stessa età e nello stesso periodo scolastico, ha prodotto o no effetti simili.

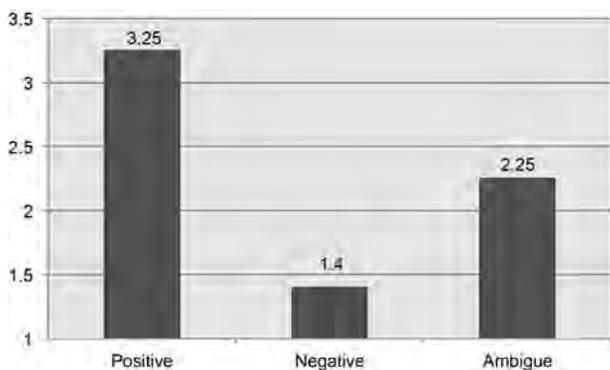
Nella presentazione dei risultati essenziali di questo studio, dapprima consideriamo la variabile dipendente relativa al vissuto emotivo dichiarato in funzione della messa in atto delle condotte motorie. In seguito cerchiamo di verificare se la distinzione relativa alla presenza o all'assenza di vittoria e sconfitta al termine del gioco (determinate dalla logica interna,

in particolare del rapporto con il tempo) e il genere (derivante dalla logica esterna) hanno agito come variabili indipendenti, responsabili di attivare nei partecipanti processi emotivi distinti sia per quanto riguarda la tipologia di emozione sia per l'intensità suscitata dal vissuto affettivo.

La nuova variabile predittiva relativa alla suddivisione in grandi famiglie o ambiti d'azione motoria sarà poi l'aspetto che verrà esaminato nel dettaglio sia per quanto riguarda la relazione con le tre famiglie d'emozione sia per quanto riguarda la conclusione dell'attività e il genere.

Dal punto di vista qualitativo si cercherà infine di indagare in merito alla conclusione dell'attività, entrando soprattutto nel merito del rapporto che la logica interna ha con il tempo.

4.1 Le tre tipologie di emozione



Scala: min 1 – max 7

Fig. 17. Le quattro sedute di gioco hanno favorito l'emergere del benessere e delle emozioni positive.

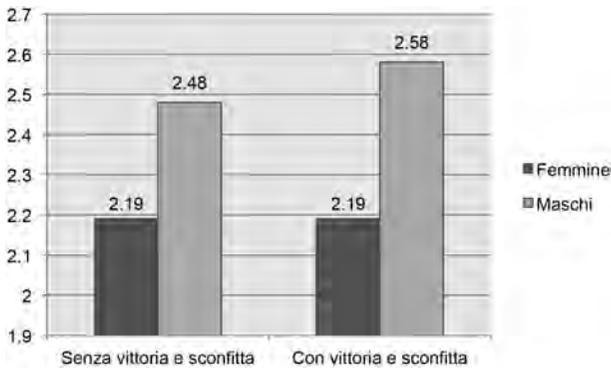
Possiamo constatare innanzitutto differenze statisticamente significative tra le medie relative alle tre tipologie di emozione (fig. 17) per l'insieme dei giochi proposti ($p = 0.000$). Indipendentemente dal tipo di logica interna, le intensità dichiarate nelle tre tipologie di emozioni si distinguono in modo significativo, e l'esperienza ha favorito l'attivarsi di emozioni positive ($M = 3.25$) significativamente più elevate sia rispetto alle emozioni ambigue ($M = 2.25$) sia rispetto alle emozioni negative ($M = 1.4$).

L'insieme dei giochi tradizionali appartenenti ai quattro ambiti d'azione ha perciò confermato l'esito ottenuto nella precedente indagine per quanto attiene alle tre tipologie di emozioni dichiarate dagli adolescenti nell'ambito sociomotorio di cooperazione-opposizione. In particolare si

conferma l'ipotesi secondo cui i giochi motori tradizionali si rivelano strumenti efficaci per influire in modo incisivo sulle emozioni positive e pertanto sul benessere socio-affettivo degli adolescenti.

4.2 Conclusione del gioco e genere

Vediamo ora le due dimensioni che hanno inciso in modo considerevole nella prima fase dell'esperienza, prendendo in esame interattivamente le variabili relative alla logica interna temporale (presenza o assenza di vittoria e sconfitta alla fine del gioco) e la variabile concernente la logica esterna (genere dei partecipanti). I valori sono qui riferiti alla media complessiva di tutte le emozioni (fig. 18).



Scala: min 1 – max 7

Fig. 18. La media delle quattro sessioni di gioco indica che i ragazzi dichiarano un'intensità emotiva più elevata rispetto alle ragazze. Quando i giochi si concludono con vittoria e sconfitta i maschi ottengono i valori più alti.

I ragazzi dichiarano sempre le emozioni con un'intensità più alta rispetto alle ragazze, sia nei giochi senza memoria del risultato ($\Delta = 0.29$; $p = 0.013$) sia nei giochi con vittoria e sconfitta ($\Delta = 0.39$; $p = 0.001$).

La conclusione del gioco si rivela pure fonte di differenze statisticamente significative per i maschi, che segnalano complessivamente emozioni più intense quando si vince e si perde ($M = 2.48$) rispetto ai giochi senza memoria del risultato ($M = 2.58$; $p = 0.008$). Per le ragazze non si registra invece nessuna differenza tra le due tipologie di gioco: giocare con o senza vittoria e sconfitta non influisce sui valori emotivi dichiarati.

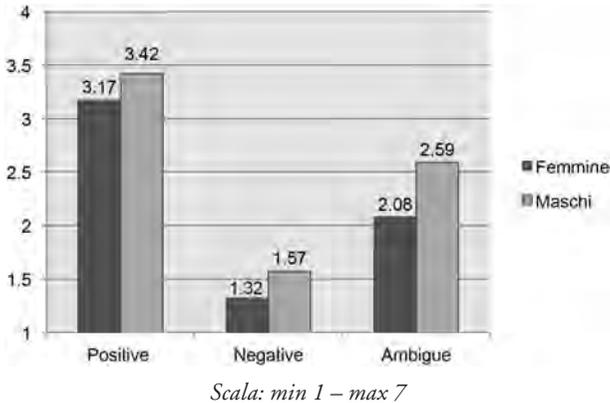


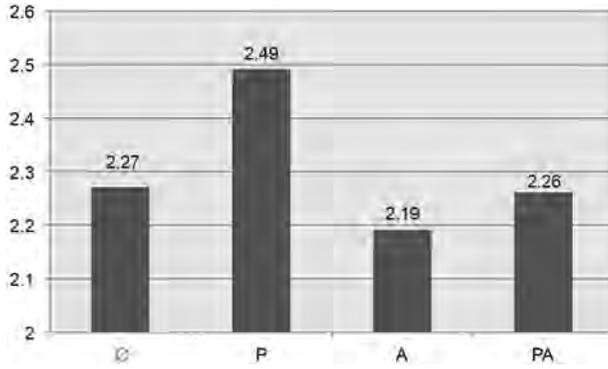
Fig. 19. Per l'insieme delle attività proposte, i ragazzi mostrano valori più elevati in tutte le tipologie di emozioni.

Prendendo in esame l'aspetto considerato in entrata di questo capitolo, ossia le tre tipologie di emozione, per accostarlo al genere, constatiamo che i ragazzi dichiarano sempre valori emotivi più elevati (fig. 19). La media dei valori maschili per le emozioni negative corrisponde a punti 1.57 e per i valori femminili a 1.32 ($p = 0.007$); le emozioni ambigue sono valutate mediamente a punti 2.59 dai ragazzi e 2.08 dalle femmine ($p = 0.002$). Per le emozioni positive i maschi segnalano punti 3.42 e le femmine 3.17. In questa categoria emotiva, tuttavia, la differenza non appare come statisticamente significativa ($p = 0.143$). La differenza di percezione tra ragazze e ragazzi sembra dunque attenuarsi quando l'esperienza si conclude con un vissuto positivo.

Si conferma dunque la tendenza già riscontrata nella precedente ricerca, che sembra indicare in generale che i ragazzi sono emotivamente più coinvolti delle ragazze: per le ragazze giocare con o senza memoria del risultato non cambia la percezione del vissuto emotivo; nei ragazzi invece la vittoria e la sconfitta incrementano il valore dell'intensità emotiva dichiarata, mentre l'assenza di memoria la attenua.

4.3 Ambiti d'azione e intensità emotiva

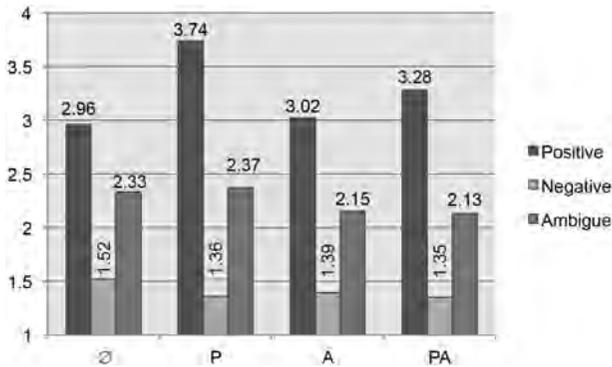
Consideriamo ora in modo specifico la variabile dipendente relativa alle emozioni vissute nei distinti ambiti d'azione (in funzione della presenza o dell'assenza di interazioni essenziali fra i giocatori) e circoscritti ai settori psicomotorio (\emptyset), sociomotorio di sola cooperazione (P), sociomotorio di sola opposizione (A) e sociomotorio di cooperazione-opposizione (PA).



Scala: min 1 – max 7

Fig. 20. La media dell'intensità emotiva (emozioni positive, negative e ambigue) mostra differenze significative per l'ambito sociomotorio di cooperazione.

L'istogramma relativo alle medie complessive delle emozioni riscontrate nelle quattro categorie d'azione (fig. 20) ci mostra che la cooperazione ($M = 2.49$) si differenzia in modo significativo rispetto agli altri settori mostrando valori più elevati: una differenza di punti 0.22 rispetto all'ambito psicomotorio ($p = 0.001$), di punti 0.30 rispetto alla sola opposizione ($p = 0.00$), e di punti 0.23 rispetto alla cooperazione-opposizione ($p = 0.002$). L'ambito sociomotorio di sola cooperazione si riflette dunque in modo incisivo sulle emozioni dichiarate dagli adolescenti. Nessuna differenza significativa contraddistingue gli altri tre settori.



Scala: min 1 – max 7

Fig. 21. Tutti gli ambiti d'azione considerati in modo distinto favoriscono l'emergere delle emozioni positive.

L'analisi delle tre tipologie di emozioni distinte (fig. 21) ci consente di penetrare più a fondo negli ambiti e di constatare che ognuna delle grandi famiglie di giochi muove i partecipanti a vivere esperienze emotive che si differenziano in modo molto più marcato rispetto al grafico precedente, pur confermando l'andamento generale della figura 17.

Innanzitutto constatiamo che le emozioni positive hanno ottenuto dei valori significativamente più alti rispetto alle altre due tipologie, e ciò è valido per tutte e quattro le famiglie di giochi, indipendentemente dall'ambito d'azione considerato. Anche per le emozioni negative (che hanno ottenuto i valori più bassi) e per quelle ambigue (che confermano i valori intermedi) si registra lo stesso andamento già riscontrato nell'esperienza precedente.

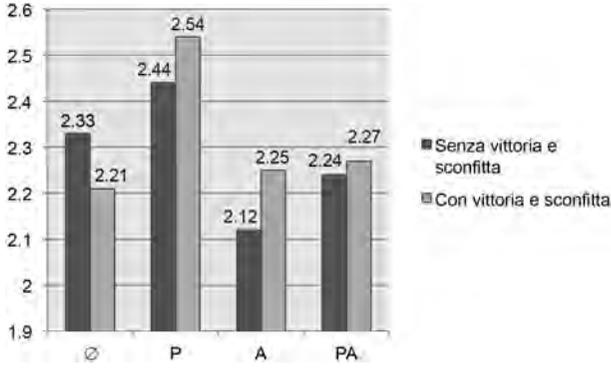
Ogni ambito d'azione considerato distintamente si è dunque rivelato efficace per influenzare le emozioni in senso positivo. Tuttavia la categoria che più si è distinta in questo senso è quella di sola cooperazione. Questo ambito ha provocato le emozioni positive significativamente più marcate ($M = 3.74$) rispetto alla performance individuale psicomotoria ($M = 2.96$; $p = 0.00$), alla sola opposizione ($M = 3.02$; $p = 0.00$) e all'ambito di cooperazione-opposizione ($M = 3.28$, $p = 0.002$).

Sul fronte delle emozioni negative l'ambito psicomotorio ($M = 1.52$) ha fatto riscontrare i valori più alti e la differenza è significativa rispetto a tutti gli altri ambiti: rispettivamente nei confronti della cooperazione ($\Delta = 0.16$; $p = 0.00$), dell'opposizione ($\Delta = 0.13$; $p = 0.007$) e della cooperazione-opposizione ($\Delta = 0.17$; $p = 0.00$). Al di fuori di quello psicomotorio non si riscontrano invece differenze significative negli altri ambiti, comportatisi in modo analogo.

Le emozioni ambigue, infine, si comportano come due blocchi distinti: vi sono analogie da un lato tra il settore psicomotorio ($M = 2.33$) e quello di sola cooperazione ($M = 2.37$; $p = 0.708$) e dall'altro tra il settore di sola opposizione ($M = 2.15$) e quello di cooperazione-opposizione ($M = 2.13$; $p = 0.798$).

4.4 Ambiti d'azione, conclusione del gioco e genere

A conclusione dei risultati quantitativi riferiti ai quattro ambiti d'azione e per la media complessiva delle tre tipologie di emozione, presentiamo l'analisi che riguarda dapprima la variabile dipendente relativa alla conclusione del gioco, e infine i dati concernenti la variabile indipendente associata al genere.



Scala: min 1 – max 7

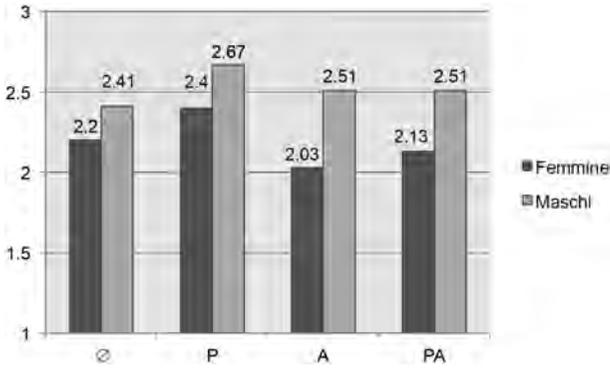
Fig. 22. Psicomotricità e sociomotricità indicano reazioni differenti in funzione della presenza o dell'assenza di vittoria e sconfitta.

L'istogramma della figura 22 mostra che, per quanto riguarda l'intensità emotiva globale relazionata con la logica interna riferita al tempo, l'ambito psicomotorio e quello sociomotorio si comportano in modo differente. Vi sono infatti differenze relative all'intensità emotiva globale tra le due tipologie di gioco per tre ambiti su quattro e il settore psicomotorio mostra un andamento contrario a quello sociomotorio.

Quando gli adolescenti si sono confrontati con giochi a competizione esclusiva, hanno annotato valori emotivi più intensi rispetto alla competizione inclusiva negli ambiti sociomotori di cooperazione ($\Delta = 0.10$; $p = 0.02$) e di opposizione ($\Delta = 0.13$; $p = 0.00$). Ciò non si è verificato per quanto attiene alla cooperazione-opposizione, dove, pur essendoci differenza, questa è più lieve e non significativa ($\Delta = 0.03$; $p = 0.477$). L'ambito psicomotorio mostra invece che, giocando senza vittoria e sconfitta, l'intensità emotiva è significativamente più alta ($\Delta = 0.12$; $p = 0.007$).

Il vissuto associato all'ottenimento della vittoria ha dunque favorito l'eccitazione emotiva soprattutto nei giochi sociomotori. All'opposto, l'individuo che agisce da solo e senza interazione essenziale nelle situazioni psicomotorie, sembra essere meno influenzato dalla competizione esclusiva e dichiara di vivere con intensità più alte i giochi senza memoria del risultato.

In riferimento all'intensità emotiva globale, constatiamo che maschi e femmine si distinguono per rapporto agli ambiti d'azione e ciò è valido soprattutto per le tre situazioni sociomotorie (fig. 23). I giochi di cooperazione mostrano differenze di 0.27 punti ($p = 0.031$) per le attività di opposizione il divario è di 0.48 punti ($p = 0.00$), mentre per i giochi di cooperazione-opposizione lo scarto corrisponde a punti 0.38 ($p = 0.002$).



Scala: min 1 – max 7

Fig. 23. La media complessiva delle emozioni mostra che i ragazzi esprimono valori significativamente più alti rispetto alle ragazze nei tre ambiti sociomotori.

Nel momento in cui non c'è interazione motoria, sebbene i maschi esprimano valori più elevati ($\Delta = 0.20$), i due generi non si differenziano invece in modo significativo ($p = 0.107$).

Nella sociomotricità, quando si gioca con e/o contro qualcuno che influenza direttamente l'azione, l'intensità emotiva dichiarata risulta più elevata nei maschi, che sembrano impegnarsi con maggiore emotività. La differenza più importante si riscontra nell'ambito di sola opposizione, caratterizzato essenzialmente da strutture di contro-comunicazione dove si elaborano messaggi tendenti esclusivamente a ingannare l'avversario (duelli tra individui o situazioni dove un giocatore è opposto a tutti gli altri). Si può ipotizzare che questo ambito corrisponda maggiormente allo stereotipo maschile e metta maggiormente in gioco combattività, aggressività e virilità. Il settore psicomotorio, caratterizzato dalla prestazione individuale, pur andando nella stessa direzione ha attenuato le differenze di genere, portandole a livelli non significativi.

5. Le emozioni nell'analisi del contenuto

5.1 Logica interna e logica esterna

L'analisi dei commenti riferiti alle emozioni che hanno ottenuto il punteggio più alto ci consente di capire in che misura le dichiarazioni sono vincolate o meno alle caratteristiche legate alla logica interna temporale e al risultato. È necessario iniziare con alcuni dati numerici che, accompagnati dai precedenti risultati quantitativi, ci aiutano a orientare e a precisare i criteri di analisi.

Abbiamo considerato i commenti degli 89 partecipanti (39 maschi e 50 femmine), indipendentemente dal fatto che abbiano o meno partecipato a tutti e 16 i giochi delle quattro sessioni. I questionari GES (Games and Emotion Scale) hanno generato 1696 commenti, dai quali per questa analisi sono stati escluse le 340 annotazioni relative agli esercizi respiratori che, lo ricordiamo, avevano come obiettivo principale quello di uniformare gli stati d'animo degli allievi, portandoli in una condizione di calma iniziale equiparabile.

Possiamo innanzitutto evidenziare un aspetto centrale a sostegno delle nostre ipotesi, ossia che le risposte ottenute mediante il GES sono state quasi esclusivamente determinate dai giochi proposti e non da circostanze esterne a essi. Il 96% delle risposte (1302 su un totale di 1356 commenti) fanno infatti riferimento alla logica interna (rapporto con la regola, lo spazio, il tempo, gli altri giocatori, i materiali). Si tratta di 611 risposte maschili (47%) e di 691 riscontri femminili (53%).

Tra i 54 commenti relativi esclusivamente alla logica esterna (25 maschi e 29 femmine) e che non esamineremo qui nel dettaglio in funzione delle categorie, citiamo a titolo di esempio un benessere generale per il clima che vige nella classe (*Felicità: Sono felice perché la nostra è una bella classe, in cui si può giocare senza discussioni... Felicità: Felice di aver potuto fare un gioco con i latinisti... Affetto: I miei compagni sono simpatici e ad alcuni voglio bene...*) oppure un benessere aperto ad aspetti di varia natura (*Allegria: Oggi è caldo e si suda molto e per me è una sensazione piacevole quindi sono felice e allegro... Felicità: Non ho motivi per non essere felice... Felicità: Fra un po' si mangia...*). Per la logica esterna concernente gli stati d'animo negativi, alcuni allievi precisano le ragioni del malessere indipendente dal gioco (*Rabbia: Tutti mi innervosiscono... Ansia: Per motivi scolastici... Ansia: Per il dentista... Ansia: Perché oggi ho uno spettacolo teatrale...*) mentre altri studenti preferiscono non segnalarli (*Tristezza: Per motivi esterni al gioco... Rifiuto: Sono di cattivo umore, non riesco a sfogarmi indipendentemente dal gioco... Rifiuto: Non avevo voglia, in un altro momento probabilmente mi sarei divertita...*). Per le emozioni ambigue viene infine evocata esclusivamente la speranza (*Speranza che il mio dolore alla schiena si allevia e posso correre... Ho messo tutto a bassa intensità perché oggi non sono di buon umore... Speranza di avere più buon umore... Sono speranzoso che il prossimo gioco sia bello...*).

5.2 Logica interna temporale

Siccome abbiamo constatato l'influsso significativo relativo alla tipologia di conclusione del gioco, sarà questa la categoria principale che ci

servirà da base per l'approccio qualitativo. Esaminiamo pertanto le situazioni vissute e isoliamo il rapporto con il tempo dalle altre caratteristiche quali la regola, la relazione tra i partecipanti, lo spazio o gli oggetti. Gli ambiti d'azione motoria vengono considerati in un secondo tempo.

La prasseologia presenta differenti concezioni di temporalità ludo-motoria, ma sarà il concetto di tempo interno a guidare l'analisi dei commenti. I chiarimenti relativi all'emozione che ha rilevato il punteggio più alto dovranno pertanto essere orientati verso il risultato o verso il processo. È infatti attorno a queste due grandi categorie che si organizza il tempo motorio: il risultato caratterizza i giochi con vittoria e sconfitta e fa riferimento a un tempo lineare e cronometrico (Parlebas 1999); il processo contraddistingue i giochi senza vittoria e sconfitta e fa riferimento a un tempo ciclico (Etxebeste 2013). Per l'analisi ci serviremo degli universali del gioco motorio già introdotti nel primo capitolo: in particolare ci concentreremo sulle interazioni di realizzazione che assegnano degli obiettivi concreti ai partecipanti e suscitano delle condotte di comunicazione o contro-comunicazione orientate a fini precisi. Nei giochi a competizione esclusiva le interazioni sono soltanto di tipo antagonista ed equivalgono alla realizzazione di punti che consentono di vincere a svantaggio dell'avversario. Nei giochi a competizione inclusiva, dove non vi è nessun riassunto quantificato, le interazioni di realizzazione che determinano il successo o l'insuccesso hanno invece come conseguenza il cambiamento del ruolo sociomotorio.

Riguardo al codice di riferimento per i termini emotivi, essi saranno considerati nelle due tipologie contrapposte, positive e negative, e si verificherà se nei commenti sono presenti riferimenti di tipo esplicito alle emozioni positive, quali generatrici di piacere e benessere oppure riferimenti manifesti alle emozioni negative quali causa di malessere. Avendo constatato che le emozioni ambigue non seguono indirizzi analoghi, la sorpresa, la speranza e la compassione sono state prese in considerazione individualmente nell'analisi.

Andremo pertanto ad analizzare ciò che genera le emozioni soggettive dichiarate dagli adolescenti in funzione di alcune sottocategorie della logica interna temporale. A grandi linee si tratta della relazione con la vittoria, con la sconfitta, con il cambiamento di ruolo o con il raggiungimento di un obiettivo.

Una percentuale importante di commenti (581 frasi, pari al 45% rispetto al totale di 1302 espressioni) fa riferimento esplicito alla logica interna temporale. Tra gli adolescenti che evocano il rapporto con il tempo (lineare o ciclico), i maschi sono il 48% (279) e le femmine il 52% (302). Ciò corrisponde ai rapporti numerici tra i due sessi che hanno partecipato all'esperienza.

Proporzionalmente la logica interna temporale ci dà maggiori indicazioni riguardo al malessere rispetto al benessere: infatti su 300 commenti relativi alle emozioni negative, 161, ossia il 54%, sono associate al tempo, mentre per le emozioni positive ne annotiamo 267 su un totale di 721, pari al 37%. La nostra analisi non va a indagare sulle motivazioni (pur importanti e gratificanti da un punto di vista pedagogico) che portano gli allievi a esprimere il maggior numero di emozioni positive (63%) e che vertono perlopiù sulla logica interna in relazione alla regola (divertimento, piacere e soddisfazione legati ai giochi presentati). Ci concentreremo qui sulla tipologia di conclusione del gioco che ha fatto rilevare differenze significative in ambito quantitativo nelle due fasi della nostra ricerca.

I commenti associati alla logica interna temporale che hanno generato benessere (relativi alle quattro emozioni positive) corrispondono al 46% del totale, con 267 enunciati; quelli relativi alle sei emozioni negative rappresentano il 28% (161 espressioni). Troviamo poi 152 spiegazioni per le emozioni ambigue, pari al 26%.

I due generi non si differenziano a livello percentuale per numero di emozioni positive e ambigue, mentre le femmine evocano un numero maggiore di emozioni negative (94 femmine e 68 maschi).

Presentiamo ora l'analisi del contenuto iniziando dalle emozioni positive

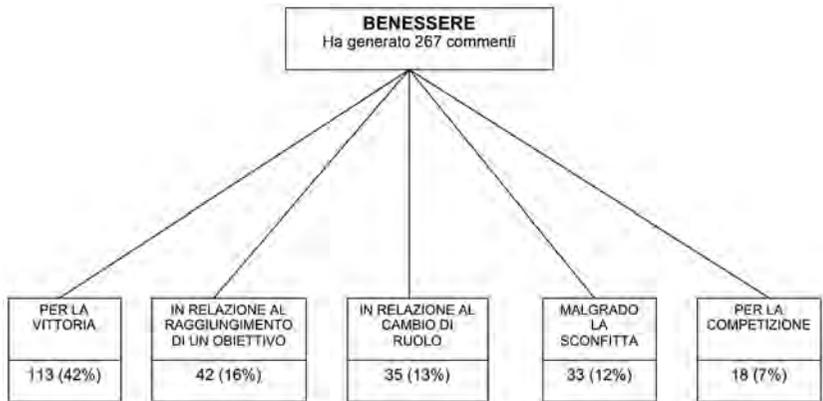


Fig. 24. Le principali categorie che hanno generato le spiegazioni delle 267 emozioni positive in riferimento alla logica interna temporale.

Come si evince dalla figura 24, il benessere dichiarato dai partecipanti proviene in larga misura dall'esperienza della vittoria ed è associato al concetto di tempo lineare (42%). Si può trattare innanzitutto di allegria, gioia o felicità per il successo sia nelle situazioni psicomotorie sia sociomo-

torie: *Ho provato felicità perché sono riuscito a vincere... Sono uno a cui piace vincere dunque la vittoria mi ha reso piuttosto felice... La vittoria mi ha portato gioia ed entusiasmo...* Troviamo poi un cospicuo numero di frasi che evoca un benessere per la vittoria collettiva nei giochi con partner, e partner e avversario: *Sono soddisfatta di aver contribuito molto a far vincere la mia squadra... Siamo riusciti a limitare le persone prese e a portare a casa la vittoria... Siamo riusciti a trovare il ritmo in una combinazione perfetta ed eravamo quasi invincibili, era divertente vedere come tutti ci impegnavamo per non perdere...* La condivisione della vittoria sembra coinvolgere maggiormente le ragazze, che la evocano in 28 occasioni, rispetto alle 17 dei ragazzi. Infine registriamo la felicità accompagnata da un certo stupore per la vittoria inattesa: *Mi sono divertita molto e con molta sorpresa abbiamo vinto... Non so come abbiamo vinto ma sono contento lo stesso... Felice e sorpreso di essere riuscito a vincere...* Ma sono pure presenti allegria e felicità per la vittoria reiterata: *Ho vinto sempre... Ho vinto ancora e sono leggermente più contento di prima... Abbiamo vinto per due volte, abbiamo collaborato e ci siamo divertiti...*

Il benessere in relazione al raggiungimento di un obiettivo (tempo lineare) ha fatto registrare il 16% dei commenti. Ciò è avvenuto in relazione alla performance individuale delle situazioni psicomotorie: *Ho un sentimento di riuscita perché sono riuscita a trovare tutti i coni in poco tempo... Ho portato il mio tempo da 45 a 19,45 secondi... Il fatto di rimanere senza vista mi ha portato in una situazione difficile, sono dunque felice di essere riuscito a cavarmela...*, ma anche nelle situazioni sociomotorie di condivisione: *Anche stavolta siamo riusciti a fare l'esercizio correttamente... Divertente, abbiamo riso molto per gli errori che facevamo, ma siamo riusciti a continuare a lungo... Mi è piaciuto, abbiamo fatto delle strategie comuni efficaci, è stato divertente...* Malgrado il mancato raggiungimento dell'obiettivo si è registrata ugualmente una sensazione di benessere, soprattutto nelle situazioni di sola cooperazione: *Molto divertente vedere e scoprire a che punto siamo riusciti ad arrivare, sebbene non sia andato in porto è stato un bel gioco... Divertente vedere che, per quanto si riesca bene, nel gioco prima o poi l'errore avviene e lo si accetta volentieri... Divertente vedere i tentativi di farsi comprendere e alla fine non erano in molti quelli ad aver capito...*

In relazione al tempo ciclico, il piacere provocato dalla relazione con il cambio di statuto sociomotorio per i giochi che prevedono l'instabilità dei ruoli può avvenire poiché si riesce a evitare a lungo un ruolo sfavorevole: *Perché sono stata presa sempre per ultima... Alla fine sono libero... Sentimento di riuscita: Sono sempre stata una delle ultime a essere presa... Mi sono molto divertito durante il gioco, la seconda volta sono rimasto l'ultimo,*

non pensavo di riuscirci... Contentezza e allegria si manifestano anche nelle transizioni da un ruolo sociomotorio all'altro: Mi rende contento scappare e prendere... Perché è un gioco entusiasmante. Prendere ma anche poter essere presi mi rende contento... Il gioco era divertente perché quando si era preda si poteva calciare via la palla con i piedi... Gioco divertente; continuare a cambiare i ruoli rende allegri... A un certo punto una palla tirata vale la libertà di 3-4 giocatori...

Segnaliamo infine alcuni commenti che hanno evidenziato l'aspetto paradossale offerto dalla logica interna di alcuni giochi. Provocare ruoli sociomotori sfavorevoli può infatti essere sfruttato per generare allegria, ironia e umorismo: *Ero molto allegro mentre giocavo perché mi stavo divertendo facendo sedere i miei amici... Era interessante e divertente, perché puoi creare alleanze e anche distruggerle... Divertente colpire con la palla i compagni anche quando non se l'aspettano... Era divertente perché si poteva collaborare e «tradire» i compagni... Mi è piaciuto fare questo gioco anche se era un po' particolare visto che ognuno giocava contro, ma allo stesso tempo assieme...*

Abbiamo pure registrato una relazione tra il benessere e la sconfitta (33 espressioni): in questi casi la ragione principale che ha suscitato l'emozione non è però associata al risultato. Il benessere non va dunque attribuito alla sconfitta bensì ad altre cause; le dichiarazioni evocano infatti divertimento e umorismo associati soprattutto all'aspetto della logica interna riferita alla regola: *Staffetta divertente e il mio gruppo era divertente e ci incitavamo a vicenda, se sbagliavamo ridevamo... Anche se io e la mia squadra abbiamo perso, io mi sono divertita molto... L'attività era divertente, indipendentemente dagli avversari e dal fatto che ho perso, poi non richiede troppe abilità e non mi sono sentita troppo imbranata... È un gioco che ricorda i giochi senza frontiere, quindi mi rende allegra e mi fa sempre ridere... Il benessere malgrado la sconfitta lo si ritrova poi, con motivazioni differenti che spostano la sensazione piacevole su piani diversi: Anche se ho perso, il mio umore non è peggiorato quindi l'emozione più forte è sempre l'allegria... Nonostante la sconfitta è stato bello giocare e sfidarsi e collaborare per vincere; è stato divertente... Siamo riusciti a trovare un buon sistema di passaggi, purtroppo abbiamo fatto qualche errore di troppo che comunque non ha guastato il clima... Gli esercizi della staffetta erano belli e mi rendevano contento...*

Il benessere può infine essere messo in relazione alla competizione – competizione intensa o rilassata – ma anche ai giochi percepiti come non competitivi. Alcuni allievi evidenziano il proprio interesse per il mero aspetto agonistico e competitivo, che può essere associato alla vittoria, ma non necessariamente. Il piacere è soprattutto legato alla gara e alla contesa: *È bello perché non si sa mai chi sta per vincere il turno, si lotta, la situazione si ribalta, ci si diverte a lottare... Per aver vinto la partita, c'era com-*

petizione, non era una partita facile... Mi sento felice perché mi piacciono i giochi di competizione; vincere o perdere non mi cambia niente... La competizione è sempre divertente, una volta si perde e una volta si vince, è una sfida... Perché questo gioco competitivo e interessante mi rende contento... Era bello e divertente perché c'era competizione e quell'emozione che fino all'ultimo non si sapeva chi vinceva...

Per altri adolescenti è, al contrario, l'assenza di competizione oppure una competizione rilassata a provocare piacere: *Il gioco è stato divertente ed è bello che non ci sono vincitori e quindi siamo tutti uguali... Il fatto che non c'era competizione ed era solo un gioco... Gioco divertente, agonismo non eccessivo... All'interno della squadra il clima era positivo e non troppo competitivo; questo ha permesso di svolgere l'attività divertendosi. Questo malgrado la sconfitta... Ho vinto, ma quando gareggiavamo Soel mi faceva ridere, ma mi facevo ridere anche da sola... Non ho percepito il gioco come una competizione contro l'altra squadra, ma come un gioco con la mia squadra e ho provato allegria... Ho provato allegria perché nel gioco non c'era un vero avversario.*

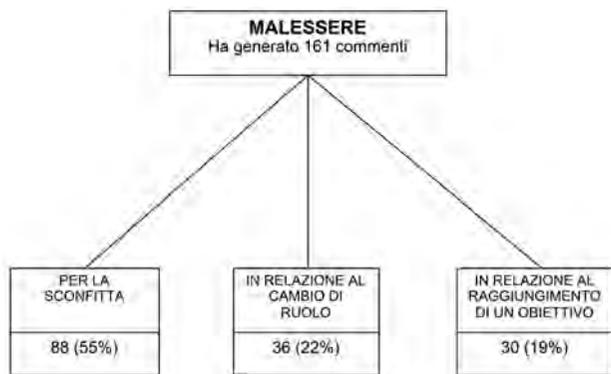


Fig. 25. Le principali categorie che hanno generato le spiegazioni delle 161 emozioni negative in riferimento alla logica interna temporale.

Per quanto concerne le emozioni negative, che hanno dunque contribuito a generare una sensazione di malessere nei partecipanti, le categorie principali sono risultate tre (fig. 25). Appare chiaro come la fonte principale di insoddisfazione o frustrazione sia da attribuire alla sconfitta (55%) e alle varie modalità attraverso le quali può essere vissuta. Seguono poi motivazioni associate ai cambi di ruolo (22%) e al raggiungimento di obiettivi (19%). Per ciò che concerne la sconfitta non si constatano importanti differenze dovute al genere, né per quanto riguarda la tipologia di risposte né per quanto attiene al numero. Alcune distinzioni tra i generi si registrano invece in relazione ai cambi di ruolo e agli obiettivi.

Per la sconfitta, la sottocategoria principale (comprendente 42 frasi su 88) riguarda l'insuccesso vissuto come delusione individuale, ed è da attribuire sia ai giochi psicomotori sia sociomotori. Da un lato appare la tristezza per la sconfitta tout court: *Ho perso e me ne vergogno... Vincere è meglio di perdere ci hanno insegnato e di conseguenza mi sento giù, ho perso... Ho perso e non sono contento, sono triste per non aver vinto... Per aver perso, frustrazione e sconforto... Volevo vincere ma non ce l'ho fatta, ho cercato di recuperare ma ho perso comunque...* Lo sconforto può pure essere associato alle scarse qualità che il soggetto attribuisce a se stesso: *Pensavo di essere più forte e mi ha messo un po' di inquietudine e vergogna il fatto di sopravvalutarmi così tanto... Non so correre con i sacchi, e non ho vinto, non sono riuscita a fare praticamente niente... Ho perso e vorrei essere più forte fisicamente... Ho perso e non sono riuscita a ottenere un risultato almeno sufficiente per i miei standard... Ero lenta e mi vergognavo di non riuscire ad andare più veloce... Ho perso. So bene di non essere una grande atleta ma quando vedo la gente molto brava mi vergogno tanto di me stessa...*

Il confronto con il rivale a cui non si riconosce una superiorità netta, appare pure come fonte di delusione: *Sono arrabbiata perché non sono riuscita a battere la mia avversaria e ciò mi ha un po' rattristato... Non tanto perché ho perso ma perché sono caduta e quindi la mia avversaria è riuscita a vincere... Ho perso la gara con la mia avversaria, ero un po' delusa perché avrei potuto dare molto di più... Mi sono fatta battere da una persona di scarso livello...* La condivisione della sconfitta può non essere sufficiente ad attenuare il senso di malessere e rabbia: *Non ci siamo organizzati bene e abbiamo perso... Abbiamo perso e potevamo benissimo vincere se ci impegnavamo di più... Se sbaglia un compagno di squadra perde tutta la squadra... Abbiamo perso perché abbiamo tenuto la palla troppo a lungo...* Anche la sconfitta reiterata può accentuare l'insoddisfazione e la delusione: *Ho perso tutte le giocate e ho ansia per il giudizio dei compagni... Divertente, ma abbiamo perso due volte... Oggi non riesco a vincere niente, quindi sono triste...* Delusione e frustrazione per la sconfitta possono pure essere in relazione al sistema di punti: *Sono triste perché il mio avversario mi ha battuto con diversi punti di vantaggio... Frustrazione per aver perso di pochissimo... Era un gioco stressante e abbiamo perso per poco... Delusione per la perdita così evidente...*

Per i giochi con ruoli instabili, il malessere derivato dai cambiamenti di ruolo è stato principalmente associato ai giochi senza vittoria e sconfitta. Un solo duello simmetrico includeva infatti il cambiamento di ruolo. I 36 commenti sono stati espressi in maggioranza dalle femmine (26) che hanno manifestato in misura rilevante perlopiù il sentimento di ansia, emozione tuttavia evocata anche da qualche ragazzo. È stata innanzitutto

messa in luce la delusione per aver dovuto assumere un ruolo sociomotorio sfavorevole: *Sono stata presa e sono andata in mezzo al campo con la paura di non riuscire a prendere nessuno... Non mi piace la condizione di preda... Ho dovuto essere il cacciatore per molto tempo... Non volevo essere cacciatore e non vedevo l'ora che finisse... Non so correre veloce e ho l'ansia di essere io quella che deve prendere... Ma pure l'attesa per uscire dal ruolo sfavorevole è stata segnalata come fonte di disagio: Stare seduti a lungo non è divertente... Il gioco non coinvolgeva tutti, certi giocavano per conto loro e non liberavano quelli presi... Non sapevo quanto tempo sarei stata seduta... All'inizio sono stata per parecchio tempo seduta, la palla non circolava... Avevo paura di non prendere nessuno, quando sono stato preso ci ho messo tanto a prendere gli altri... Vi è infine il timore legato alla rapidità con cui si può passare da un ruolo all'altro: Il ruolo del cacciatore cambiava velocemente e c'era l'ansia di venir subito presi... Bisogna continuamente essere attenti, ti possono sempre prendere e poi mette stanchezza questo gioco... Bisognava difendersi da tutti... Hai sempre l'impressione che gli altri ti colpiscano da dietro... Avrei preferito restare fino alla fine, colpa del Manuel che continuava a prendermi...*

Anche il disagio riferito al raggiungimento di un obiettivo è stato messo in luce in misura maggiore dalle ragazze, con 28 commenti rispetto alle otto espressioni evocate dai ragazzi.

Tristezza o rabbia possono sorgere per il mancato raggiungimento di un obiettivo individuale: *Un po' arrabbiata con me stessa perché non sono riuscita con successo in questo gioco... Non sono riuscita a svolgere bene l'esercizio... Avrei potuto dare molto di più in questo gioco. Sono rimasta un po' delusa... Ero stressata perché bisogna fare il più veloce possibile... Avevo paura di colpire qualche oggetto e di non riuscire nell'esercizio...*

Malessere e timore relativi alla responsabilità e alle aspettative associate al raggiungimento di un obiettivo collettivo concludono l'elenco dei commenti per le emozioni negative: *Avevo paura di cadere e far perdere tutto il resto della classe... Avevo paura che non riuscissimo a metterci in modo corretto... Paura di non riuscire a prendere la palla così da far perdere tutta la squadra... Non riuscire a entrare saltando mi rende insicura rispetto ai miei compagni che quasi tutti riescono... Per aver bloccato il gioco agli altri siccome non sono riuscita ad entrare...*

Per il capitolo delle emozioni ambigue, che hanno raccolto 152 locuzioni, ci occupiamo singolarmente della sorpresa, della speranza e della compassione (fig. 26) e cerchiamo, laddove vi sono degli indizi, di capire se si indirizzano verso le emozioni positive o negative.

Le emozioni relative alla sorpresa (75 commenti, pari al 49% delle emozioni ambigue) sono principalmente associate all'esperienza della vittoria

(29 commenti): si tratta quasi sempre di stupore per la vittoria inattesa (18 ragazze e nove ragazzi). Perlopiù sono commenti relazionati con poca convinzione circa le forze o le competenze dell'individuo o del gruppo: *Sorpresa di aver vinto perché non pensavo che il nostro sistema di gioco potesse funzionare... Pensavamo di sbagliare tutto e abbiamo vinto... Ho vinto un gioco di corsa e ho l'asma... Non pensavo assolutamente di vincere, pensavo di giocare molto peggio invece ho giocato bene... Pensavo di perdere subito dato che nelle prove la palla continuava a cadere e non riuscivamo a metterci d'accordo...* Ma abbiamo anche annotazioni di stupore per aver evitato una sconfitta probabile, considerate le migliori competenze dell'avversario o degli avversari: *Vedendo i membri dell'altra squadra non pensavo potessimo vincere... Abbiamo battuto lo sprinter della classe... Sinceramente non credevo di vincere contro Soel, mi sono sorpresa, è stata una vittoria inaspettata...*

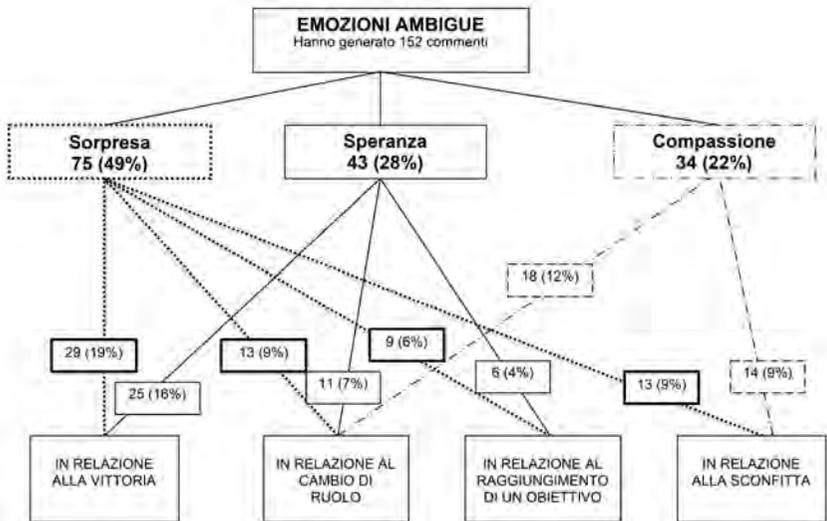


Fig. 26. Le principali categorie che hanno generato le spiegazioni delle 152 emozioni ambigue in riferimento alla logica interna temporale.

Per il cambio di ruolo (13 commenti) si constata la sorpresa positiva per la performance effettuata: *Sono sorpreso di aver preso così tante persone... Sorpresa di non essermi fatta mai prendere né di essere mai caduta saltellando su una gamba...* Sono stata sorpresa che nella prima manche sono stata l'ultima a essere presa... Vi sono poi alcuni commenti (che definiremmo neutri) relativi all'aspetto paradossale della logica interna: *Questo gioco ha stipulato molte alleanze durature e provvisorie... È sorprendente poiché le alleanze spesso vengono rotte... Non sono mai stata presa anche grazie alle*

alleanze che ho stretto... Un solo commento sembra invece andare nella direzione negativa: *La palla era troppo veloce e mi facevo prendere spesso...*

In relazione al raggiungimento degli obiettivi (nove commenti), si tratta di sorprese che vanno nella direzione delle emozioni positive e del benessere, soprattutto collettivo: *Sorpresa positiva poiché ci siamo riusciti... Siamo riusciti incredibilmente a completare l'esercizio... Nonostante l'inizio difficile siamo riusciti a svolgere dopo un po' l'esercizio correttamente...*

Tredici espressioni sono infine associabili alla sorpresa per la sconfitta e vanno perlopiù nella direzione delle emozioni negative. Si tratta di elementi associati alle caratteristiche personali individuali: *Ho perso perché sono lento... La mia velocità di reazione era davvero bassa... Io non perdo mai contro quella ragazza...* Ma vi è anche la delusione riguardo alla tattica di squadra adottata: *Pensavo che la mia squadra avrebbe vinto... Avevamo trovato una tecnica buona e vincente, ma si è rivelata perdente, forse quella degli avversari era migliore... Neanche barando riusciamo a vincere...*

L'emozione della speranza ha fatto registrare 43 commenti (e corrisponde al 28% delle emozioni ambigue). Qui appaiono tre sottocategorie in relazione alla vittoria, ai cambiamenti di ruolo e agli obiettivi.

La speranza in relazione alla vittoria è la più presente (25 commenti). Segnaliamo innanzitutto il desiderio e la volontà di vincere che si conclude con successo: *Speravo di vincere e ho vinto anche se ho rotto il sacco... Speravo di vincere nonostante la gara fosse combattuta... Ho vinto e sono speranzoso di poter vincere anche la prossima partita...* L'illusione della vittoria, poi non ottenuta, testimonia l'influsso del tempo lineare e del sistema di punteggi: *Speravo di vincere e continuavo a sperare che la pallina entrasse... Che negli ultimi secondi riuscivamo a battere i nostri avversari... Speranza di vincere poiché negli ultimi secondi, avendo avuto il possesso palla, potevamo pareggiare...* Vi è poi il desiderio di rivincita che emerge e cancella almeno in parte l'esperienza negativa: *Abbiamo capito come affrontare il gioco, abbiamo perso per colpa di alcuni errori, c'è la speranza di non commettere più errori in una prossima partita... Gioco a tratti divertente, spero di far meglio la prossima volta... Sono molto speranzoso di poter fare un buon risultato al prossimo gioco... Speravo di vincere e spero in futuro di rigiocarci...*

Sul versante della compassione (34 frasi corrispondenti al 22% delle emozioni ambigue) l'empatia può portare con sé un sentimento di dispiacere e di tristezza. L'emozione è indirizzata soltanto verso due categorie: la sconfitta e i cambiamenti di ruolo.

La maggior parte dei commenti è relativa ai giochi sociomotori senza vittoria e sconfitta (18 enunciati) ed è in relazione ai cambiamenti di ruolo sfavorevoli presenti nei giochi e che provocano empatia: *Ho provato compassione per l'Andrea che si è alleato con il Piero, ma poi il Piero è stato*

preso... Avevo compassione per coloro che erano sedute e attendevano la palla... Chi veniva preso spesso doveva sempre fare il cacciatore... Compassione per uno dei miei compagni che è stato costretto a giocare e faticare più degli altri... Dispiaciuto per chi dopo molto tempo non riusciva a prendere qualcuno... Nei giochi che hanno portato alla vittoria, in 12 casi i soggetti hanno provato più dispiacere per il sentimento dell'avversario e per la sua sconfitta, che benessere per il successo conseguito: Provo compassione per il mio avversario che ho sconfitto... Il mio compagno ha fatto del suo meglio ma non è riuscito a coordinarsi... Sono dispiaciuta che il mio avversario abbia perso perché ha messo tanto impegno... Qualcuno infine sembra addirittura rinunciare volontariamente alla vittoria: Mi faceva pena, l'ho lasciato vincere...

5.3 Logica interna temporale e ambiti d'azione

Le situazioni psicomotorie hanno portato gli adolescenti a esprimere un numero inferiore di commenti associati alla logica interna temporale, rispetto alle situazioni sociomotorie. La psicomotricità ha fatto registrare 96 emozioni complessive, pari al 16%; ogni ambito sociomotorio supera invece i 150 commenti, con la cooperazione-opposizione che fa registrare il valore più alto (172 espressioni pari al 30%). Nell'esame delle emozioni complessive relative ai 1302 commenti associati a tutti gli aspetti della logica interna ciò invece non emerge, e i quattro ambiti hanno raccolto un numero di risposte equivalenti. I giochi psicomotori senza vittoria e sconfitta sono stati proposti in situazione di motricità d'alternanza (*Corsa cieca*, *Corsa miope*), dove la stessa azione è realizzata da ogni allievo in successione. Il rapporto con il tempo non può pertanto essere associato al cambiamento di ruolo, ma soltanto al tempo lineare o al raggiungimento di un obiettivo personale. Questo fattore potrebbe dunque aver limitato il numero di espressioni. Anche nelle situazioni psicomotorie di motricità in simultanea o concomitante (*Corsa nei sacchi*, *Lancia e vinci*) va esclusa la relazione con il cambiamento di ruolo, rimanendo tuttavia presenti i rapporti con la vittoria, la sconfitta e gli obiettivi. I dati emersi potrebbero portare a ipotizzare che, laddove vi è incertezza associata al comportamento di compagni e/o avversari, e l'interazione motoria è costitutiva del compito proposto, vi possa essere un'influenza positiva sulla quantità di evocazione di concetti associati al tempo.

Per quanto attiene alla logica interna temporale associata alle tre categorie d'emozione non si registrano differenze rilevanti, a eccezione della categoria sociomotoria di sola cooperazione, che ha fatto registrare il

maggior numero di emozioni positive (86), mentre l'ambito psicomotorio ne ha raccolto il minor numero (38). Questi dati sono proporzionali a quelli ottenuti prendendo in considerazione tutte le emozioni associate alla logica interna e sono pure consonanti con i risultati ottenuti nell'analisi quantitativa (fig. 20). L'esperienza collettiva che include soltanto azioni di cooperazione (a competizione inclusiva o esclusiva) si conferma dunque efficace per mettere in valore la condivisione, la solidarietà e il senso di appartenenza al gruppo.

Sul fronte del genere, nei tre ambiti sociomotori non si sono registrate differenze: il numero di dichiarazioni proposto da maschi e femmine è equivalente. Nel settore psicomotorio, invece, le ragazze hanno espresso un numero maggiore di commenti generali associati al tempo rispetto ai ragazzi (57 contro 39). Da un punto di vista dei contenuti espressivi e dei criteri evocati, dobbiamo dunque concludere che non si sono riscontrate discordanze importanti tra i generi rispetto ai quattro ambiti d'azione e alla logica interna temporale.

Confronto tra le due fasi dello studio

Ogni istanza di formazione che ha la pretesa di integrare la salute e il benessere nel processo educativo deve tener conto del sistema che orienta la soggettività emotiva degli individui. I risultati ottenuti ci consentono di confermare che, intervenendo sulle condotte motorie, l'educazione fisica assume un ruolo assai originale nel contesto scolastico. Conoscere le emozioni e le ragioni della loro espressione nei vari ambiti della motricità può aiutare l'insegnante a prendere decisioni riguardo a una programmazione che, in sintonia con le attuali concezioni pedagogiche, mette il soggetto al centro della sua attenzione. Lo studio sistemico della motricità e dell'affettività si è rivelato un aspetto essenziale per interpretare le condotte soggettive dell'individuo, considerandone l'insieme della personalità.

1. Analisi quantitativa

Rifacendoci agli obiettivi generali dello studio e ai risultati quantitativi scaturiti dall'analisi statistica, la seconda fase del progetto ha permesso innanzitutto di confermare gli effetti osservati nella prima tappa riguardo all'orientamento relativo alle tre tipologie di emozioni. L'educazione fisica può essere generatrice di un vissuto basato sulle emozioni positive. Infatti i giochi motori presentati – considerati anche nei singoli ambiti d'azione – si sono rivelati dei facilitatori che hanno consentito di incidere in modo statisticamente significativo sulle emozioni positive degli adolescenti, indipendentemente dal genere e dalla tipologia di conclusione dell'attività. Le emozioni negative hanno fatto registrare i valori meno intensi, mentre le emozioni ambigue si situano a livello intermedio e possono talvolta dirigersi verso una sensazione di benessere e talaltra verso uno stato d'animo di malessere.

Le emozioni positive più intense si sono verificate in caso di vittoria, ma non sembra necessario per i giocatori dover battere i loro avversari e accumulare punti per ricevere stimoli e benessere; le emozioni positive si manifestano anche al di fuori degli obiettivi a competizione esclusiva, nei giochi che terminano con l'azione di un evento esterno al regolamento.

Né la prima né la seconda la seconda fase della ricerca hanno permesso di constatare tendenze statisticamente significative tra l'esperienza sportiva pregressa degli studenti (tipo di sport praticato e livello di competizione sportiva), l'incidenza delle emozioni e il genere.

Le due variabili predittive relative al tempo (la tipologia di conclusione del gioco) e al genere dei partecipanti hanno invece influito a livello emotivo sui valori quantitativi dichiarati dagli adolescenti.

Circa la variabile di logica interna relativa al tempo, le differenze riscontrate nella prima fase si sono manifestate parzialmente nel secondo ciclo di sperimentazione per quanto attiene alla media globale delle emozioni. La vittoria e la sconfitta ha elevato i valori medi delle emozioni nei ragazzi, mentre non ha inciso su quelli espressi dalle ragazze. L'analisi dei distinti ambiti d'azione ha mostrato che nella categoria sociomotoria (che integra la sola cooperazione, la sola opposizione e la presenza simultanea cooperazione-opposizione) i giochi con vittoria e sconfitta dettata dalle regole elevano il punteggio emotivo dichiarato, mentre la categoria psicomotoria sembra andare nella direzione opposta, indicando i valori più alti in assenza di competizione. Affrontare una gara da soli, accanto ma non in interazione diretta con gli altri giocatori, potrebbe dunque essere emotivamente meno coinvolgente rispetto all'avventura collettiva.

Maschi e femmine si distinguono sia per l'intensità emotiva in relazione alla conclusione del gioco sia per i valori complessivi corrispondenti a ogni ambito d'azione. I maschi mostrano sempre una «temperatura» emotiva più alta, ottenendo i valori massimi nell'opposizione e quelli minimi (e non significativi) nell'ambito psicomotorio. Siccome abbiamo cercato di proporre situazioni motorie non connotate con gli stereotipi maschili o femminili, ciò va dunque in controtendenza rispetto alla credenza che attribuisce al sesso femminile un'emotività maggiore.

Ogni ambito d'azione, con la rispettiva struttura sociale, può a titolo diverso rivelarsi interessante per attivare distinte dimensioni delle condotte motorie: dai risultati ottenuti con gli adolescenti, appare una chiara tendenza nell'individuare le emozioni positive nell'ambito di sola cooperazione come le più intense. Nei giochi sociomotori cooperativi ragazze e ragazzi investono tutta l'energia al servizio del gruppo e ricevono al tempo stesso aiuto dai compagni, agendo in comunione e solidarietà.

La forza della logica interna cooperativa ha consentito di attivare un benessere relazionale vissuto come emozione gradevole e stimolante derivante dall'interscambio, dal contatto e dalla condivisione delle azioni.

2. Analisi qualitativa

Gli allievi sono stati invitati a motivare per iscritto le ragioni per le quali hanno attribuito un determinato valore alle emozioni. L'analisi del contenuto ci ha permesso di identificare le dichiarazioni relative a ciò che è successo durante il gioco in riferimento ai termini temporali espliciti, relazionati alla logica interna dell'attività. La maggior parte delle spiegazioni che accompagnano la scelta dell'emozione più elevata fa riferimento al risultato – dunque al tempo lineare – sia in caso di vittoria sia di sconfitta. I commenti relativi ai giochi a competizione inclusiva sono invece perlopiù vincolati al tempo ciclico, soprattutto alle sequenze ludiche associate ai cambiamenti di ruolo, ma anche al raggiungimento di un obiettivo nel caso delle emozioni positive. Abbiamo dunque la conferma che la struttura ludica agisce sulla modalità di espressione del vissuto emotivo, orientando le risposte degli allievi.

L'ascolto e l'interpretazione dei commenti degli adolescenti, che sono stati attori in una serie di avventure emotive a volte intense, ci ha permesso di entrare dentro il gioco dal loro punto di vista. Se è vero che l'insegnante deve acquisire competenze nell'osservazione, e siccome le condotte motorie sono soltanto in parte osservabili oggettivamente, ciò è senz'altro una via da sviluppare per aiutare l'insegnante a interpretare le condotte degli allievi. L'analisi qualitativa ci ha consentito di verificare che, per adattarsi alla logica interna del gioco identica per tutti i partecipanti, ogni allievo mette in atto delle condotte motorie uniche e singolari. L'ampio margine di libertà ha portato a constatare differenze importanti nell'espressione del vissuto emotivo. È stato tuttavia possibile constatare un certo numero di analogie che ha permesso di raggruppare le caratteristiche personali in alcune categorie principali, relative alla logica interna temporale.

A parte alcune circostanze che non definiremmo determinanti, in ambito qualitativo maschi e femmine non hanno fatto registrare differenze né per il numero di commenti fatti né per lo stile o per la modalità di espressione relative agli enunciati. Pertanto le differenze significative riscontrate nell'analisi quantitativa vanno attribuite esclusivamente ai valori più alti espressi dai ragazzi.

Va considerato che, da un punto di vista qualitativo, il tipo di questionario utilizzato è stato creato per un uso immediato e non prevedeva

un'argomentazione dettagliata delle risposte. Nei commenti e nelle discussioni che hanno seguito il gioco, nell'attesa che tutti terminassero di compilare i questionari, abbiamo tuttavia avuto modo di assistere a dibattiti assai ricchi che dimostravano molte più sfumature rispetto a quanto dichiarato tramite la scrittura. A questo proposito, nella fase esplorativa del lavoro, avvenuta all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno, e in cui abbiamo sperimentato alcuni giochi con gli allievi maestri, la sociologa Giuditta Mainardi ha raccolto una serie di interviste (mediante questionari semistrutturati) che si erano rivelate assai utili per approfondire il senso che i partecipanti attribuivano a talune esperienze del vissuto. Questo aspetto va senz'altro preso in considerazione in previsione dello sviluppo dell'esperienza e potrebbe forse consentirci di ricavare informazioni più approfondite rispetto al genere.

3. Implicazioni pedagogiche

Un buon numero di giochi proposti appartiene alla tradizione culturale ticinese: si tratta di una categoria di giochi oggettivamente poco presente nella programmazione scolastica con gli adolescenti. Ci siamo dunque chiesti quale poteva essere l'impatto dei giochi tradizionali sugli studenti liceali, perlopiù abituati a confrontarsi con pratiche provenienti dall'universo dello sport, e abbiamo constatato con piena soddisfazione che si sono rivelati veri laboratori, capaci di generare esperienze socio-affettive intense.

In primo luogo i risultati ci confermano l'interesse di proporre una ricerca transdisciplinare e sistemica per studiare la relazione tra il gioco e le emozioni. In particolare è convalidata l'efficacia dei modelli teorici di riferimento, utilizzati per analizzare gli ambiti d'azione proposti dalla praseologia (Parlebas 1981, 2001) in correlazione con la classificazione delle emozioni evidenziata da Bisquerra (2000) e Lazarus (2000). Lo studio ci consente senz'altro di suggerire elementi proficui per quanto riguarda i criteri di impiego dei giochi motori provenienti dal patrimonio tradizionale in un contesto di programmazione scolastica.

L'analisi dei quattro ambiti distinti ci indica che la proposta della praseologia motoria di organizzare le innumerevoli situazioni di gioco in classi di esperienza motoria o ambiti d'azione, dopo essersi rivelato un valido punto di riferimento per quanto attiene alla coesione di gruppo (Parlebas 1993), al transfert di apprendimento motorio (Parlebas & Dugas 2005), alla programmazione curricolare (Etxebeste & Undargarin 2006, Lavega 2009), si rivela un prezioso elemento che permette di dare

indicazioni in funzione del vissuto emotivo in relazione alle condotte motorie dei giocatori.

Psicomotricità e sociomotricità non si sono sempre comportate allo stesso modo: la supremazia dei valori positivi si è verificata in tutti gli ambiti, ma in particolare nell'ambito cooperativo. Ciò ci offre segnali interessanti e per certi versi sorprendenti, se si pensa che l'educazione fisica si ispira molto agli sport che danno ampio spazio all'ambito psicomotorio con le performance individuali (*Atletica, Ginnastica, Nuoto...*), a quello di cooperazione-opposizione con gli sport di squadra (*Calcio, Pallavolo, Unihockey...*), ma anche a quello di sola opposizione (*Badminton, Ping pong, Tennis...*). Le credenze di tipo sociale che vedono la cooperazione come ambito privilegiato dal genere femminile sembrano dunque vacillare in quanto anche i maschi dichiarano di provare, in questa categoria, emozioni positive accentuate. L'educazione fisica odierna dovrebbe pertanto guardare alla cooperazione con uno sguardo attento, concedendole uno spazio particolare in funzione delle sue influenze sul vissuto emotivo dei partecipanti.

L'analisi qualitativa non si è rivelata particolarmente efficace per illustrare i risultati quantitativi, ma si è dimostrata un prezioso elemento complementare, che ha aperto un universo sulle dimensioni affettiva e socio-affettiva normalmente nascoste. L'insegnante deve conoscere la logica interna dei giochi, ma anche le caratteristiche personali degli allievi, per interpretarne le condotte motorie e pretendere di aiutare a trasformare in modo efficace le competenze sociali ed emozionali.

Una parte importante dell'esperienza emotiva degli allievi è stata orientata dalla struttura temporale. Il tempo non esiste come fatto concreto, è una categoria sociale e culturale proposta dall'uomo, che dipende da molti fattori, anche soggettivi (Etxebeste 2013). Il tempo interno dell'azione motoria, lineare o ciclico, che abbiamo studiato associandolo in particolare alla presenza o all'assenza di vittoria e sconfitta, non è una delle caratteristiche considerate dai programmi scolastici, e conoscerne gli effetti sugli allievi porta uno sguardo nuovo sull'educazione fisica. A noi pare che i giochi con vittoria e sconfitta, che muovono le emozioni in modo più intenso, si avvicinino al concetto di tempo chiamato *kronos* dagli antichi greci, un tempo che scorre, cronometrico, fatto di passato, presente e futuro, mentre i giochi che non hanno una finalizzazione e sono orientati al processo si avvicinano maggiormente al *kairos* greco, un concetto di temporalità vista come occasione, opportunità e adattabilità a diverse circostanze.

Il conteggio dei punti previsto dal codice di gioco che permette di determinare un vincitore e un vinto si è rivelata la categoria che ha mosso più intensamente l'affettività, soprattutto riguardo al benessere, ma ciò è

valido anche per il suo contrario, ossia il malessere. Questa tipologia di gioco prevede la causalità temporale e la conclusione verso un finale emozionante che corrisponde alla definizione del vincitore. Si gioisce dunque per la vittoria e si soffre, anche se in modo minore, per la sconfitta. In questa tipologia di giochi gli adolescenti hanno dimostrato perlopiù di saper accettare la rivalità con gli altri partecipanti, senza che questa risulti fonte di eccessivo malessere, evitando di vedere necessariamente l'avversario come persona ostile. Ciò può avvenire soprattutto nei duelli, dove l'esito del successo dell'uno è conseguente all'insuccesso dell'altro (Etxebeste 2012, Parlebas 1999). Il duello scatena un confronto oggettivo che incita ognuno a mobilitare le risorse migliori di fronte all'avversario. Un uso educativo adeguato di questa struttura ludica può permettere agli allievi di identificare le loro potenzialità motorie, riconoscendo i loro punti deboli e loro punti forti.

Il malessere, seppur contenuto numericamente, non va tuttavia sottovalutato: si è constatato che alcuni adolescenti vivono male l'esperienza della sconfitta. In educazione fisica si è esposti al giudizio del gruppo e l'errore è visibile a tutti. Pertanto, anche alla luce di questo aspetto, nella programmazione appare utile dosare con attenzione giochi con e senza memoria del risultato.

Si è visto che si può vivere negativamente anche un cambio di ruolo che si rivela penalizzante nei giochi senza vittoria e sconfitta, dove le sequenze di gioco sono concatenate l'una all'altra, in un ciclo continuo, fino a quando un elemento della logica esterna interrompe l'attività. In questi casi tuttavia l'insuccesso non è definitivo e duraturo. L'empatia evidenziata dai giochi paradossali per un cambio di ruolo sfavorevole vissuto da qualcuno può attivare una reazione di solidarietà. In alcuni giochi, se ho compassione per qualcuno che è in difficoltà, posso attivarmi in prima persona rendendomi disponibile per un cambio di ruolo, ma posso anche allearmi con altri giocatori per aiutarlo a uscire dalla situazione sfavorevole.

I risultati da noi ottenuti con gli adolescenti vanno certamente confermati. Nella seconda fase della ricerca il campione di soggetti che ha partecipato, pur sufficiente per validare l'analisi statistica, era sensibilmente inferiore alla prima fase e potrebbe avere avuto qualche influenza sui risultati. Ricordiamo tuttavia che abbiamo svolto i nostri studi in parallelo con alcuni colleghi spagnoli e – benché alcune ricerche siano ancora in corso – possiamo accennare ad alcuni confronti, pur considerando il differente contesto geografico, la differente età dei partecipanti (adulti universitari del primo biennio) e l'interesse professionale di questi ultimi verso il gioco e l'attività fisica e sportiva (futuri insegnanti di educazione fisica). Ciò considerato, constatiamo uniformità riguardo ai principali

elementi studiati. Per quanto attiene all'andamento generale, anche nelle esperienze spagnole appare chiaro che i giochi tradizionali hanno generato intensità elevate di emozioni positive, basse intensità di emozioni negative e valori intermedi per le emozioni ambigue (Lagardera e Lavega 2011, Lavega et al. 2014). Riguardo agli ambiti d'azione, si è confermato l'importante contributo dei giochi cooperativi per suscitare elevati valori nelle emozioni positive (Lavega 2103). L'ambito di sola cooperazione si è rivelata la categoria che ha originato le emozioni positive più intense, l'ambito psicomotorio è quello che ha provocato le emozioni positive meno elevate (Lavega et al. 2014). Appare pure chiaro l'influsso della logica interna in rapporto al tempo, ossia la tipologia di conclusione del gioco. Quando i giocatori sono stati posti in situazione di competizione esclusiva, si sono rilevati valori più elevati nell'intensità media delle emozioni per quanto riguarda gli ambiti sociomotori (sola cooperazione, sola opposizione e cooperazione-opposizione) rispetto ai giochi che terminano senza vittoria e sconfitta (Lavega 2013).

Nella ricerca con gli studenti universitari di educazione fisica, i colleghi spagnoli sembrano infine constatare differenze meno accentuate tra i generi rispetto a quanto è avvenuto in Ticino; ciò conferma tuttavia che non si può parlare di maggior emotività femminile.

In conclusione possiamo affermare di aver confermato l'ipotesi secondo cui i giochi tradizionali provocano un'effervescenza di esperienze socio-affettive e generano benessere non soltanto nell'infanzia – come talvolta si sostiene – ma anche nell'adolescenza, in particolare con studenti del primo biennio liceale.

L'esperienza affettiva positiva non è da mettere in relazione alle capacità didattiche dell'insegnante (che si è astenuto da qualsiasi forma di intervento atto a influenzare le condotte motorie degli allievi), bensì alla qualità e alla tipologia delle situazioni proposte, che si sono rivelate le vere protagoniste dell'avventura emotiva.

Occorre dunque essere consapevoli degli effetti dei differenti ambiti d'azione e della logica interna delle attività ludiche sugli allievi. Certamente non si può nascondere che vi è anche un aspetto correlato all'ideologia e ai valori nel proporre attività che evocano un piacere associato alla concorrenza oppure attività che provocano un benessere legato alla condivisione.

L'utilizzazione ragionata dei risultati di questi studi può pertanto rivelarsi importante per guidare la scelta di attività che possono influenzare l'affettività dei futuri cittadini.

TERZA PARTE

Gioco, sport e valori educativi

Affinché il concetto di rivoluzione copernicana in educazione fisica possa dirsi pienamente acquisito occorre che il transfert o i cambiamenti auspicati nei soggetti possano essere misurati, altrimenti il fatto di mettere l'allievo al centro rischia di rimanere teorico, aleatorio e di limitarsi al discorso. È in quest'ottica che vengono svolte numerose ricerche in ambito prasseologico ed è in questo contesto che abbiamo inserito i nostri studi sull'affettività e le condotte motorie.

Nella terza parte del nostro lavoro allarghiamo la prospettiva per abbracciare una dimensione pedagogica più ampia e necessaria per contestualizzare le scelte formative. In funzione degli ideali educativi e democratici auspicati, interroghiamo le differenti pratiche e i loro influssi adottando il punto di vista dell'Educazione attiva. Diamo fiducia a situazioni motorie considerate nella loro globalità, piuttosto che riferirci a modelli centrati sulle tecniche corporee che mettono in cantiere sistemi didattici sofisticati, tali da scomporre la motricità in unità minime, parcellizzandola.

Si è detto che la ricerca deve assumere un ruolo importante, ma ciò non significa che l'insegnante, ed eventualmente anche l'animatore, l'educatore o il monitore sportivo sensibili e interessati, non possano giocare un ruolo decisivo in questo processo. A tal proposito il concetto di «ricerca-azione» ci viene in soccorso e ci dimostra come il terreno di gioco possa essere un luogo di esperienza pedagogica controllata e di produzione di conoscenze scientifiche suscettibili di essere convalidate.

Oggi le pratiche fisiche sono dominate dallo sport, un fenomeno di importanza planetaria che non può essere trascurato quando si parla di educazione. La mondializzazione tende a uniformare i comportamenti umani riducendo le differenze tra i paesi anche nell'ambito delle pratiche sociali corporee; lo sport si trova senza dubbio a essere la pratica ludica codificata più celebrata e non possiamo dimenticarlo, soprattutto poiché ad esso ven-

gono associati valori che sembrano mettere d'accordo tutte le culture e i sistemi politici. Appare pertanto indispensabile interrogare lo sport a livello pedagogico, per tentare di evidenziarne le caratteristiche, la natura e suoi eventuali influssi sulla personalità dei soggetti che lo praticano.

In continuità con quanto visto su tutto l'arco del nostro lavoro segnaliamo infine che vi sono altre pratiche fisiche, per nulla mediatizzate, che offrono un originale contributo in alternativa allo sport e alle strutture di duello: si tratta dei giochi ambivalenti o paradossali che ci portano a valorizzare la sottigliezza delle modalità relazionali.

L'agire e l'Educazione attiva

Montaigne a dit «Assises, mes pensées s'endorment». Quand on pense que toute la scolarité se passe assis, ça fait un long sommeil¹.
P. Avron

Per chi si occupa di gioco e attività fisica, l'azione risulta determinante, e, tra i molteplici approcci pedagogici possibili, abbiamo trovato soprattutto nell'Éducation Nouvelle (o Educazione attiva)² un punto di riferimento fondamentale: essa è sostenuta da numerosi pedagogisti di fama internazionale e si mantiene per noi di grande attualità. A metà degli anni ottanta ci siamo avvicinati alle tematiche dell'Éducation Nouvelle sui banchi dell'Università Paris VIII, alla Facoltà di scienze dell'educazione, e in seguito siamo stati invitati ad aderire al gruppo di ricerca dei CEMEA «Jeux et pratiques ludiques». I CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione attiva) sono un movimento che si richiama all'educazione popolare e che è stato creato nel 1937 in Francia da Gysèle de Failly. Tra gli obiettivi dei CEMEA, che si sono da subito proposti come movimento d'Éducation Nouvelle con un fine non soltanto pedagogico, ma anche sociale, vi è la ricerca e la diffusione di pubblicazioni indirizzate a persone impegnate nell'insegnamento e nell'animazione di centri di vacanza. Al fine di raggruppare i centri di Francia, Belgio, Italia e Svizzera, nel 1954 è stata creata la FICEMEA (Federazione Internazio-

¹ Avron, P. (2014) *Carnet d'artiste (1956-2010)*. Paris. Avant-scène théâtre. Quatre vents. p. 256.

² Nel nostro lavoro usiamo i termini Éducation Nouvelle e Educazione attiva come sinonimi, in consonanza con i movimenti dei CEMEA italiani e ticinesi. L'acronimo CEMEA sta per Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione attiva e Centres d'Entraînement aux Methodes de l'Éducation Active. In Francia i CEMEA pubblicano tre riviste: due nel campo dell'educazione (*Vers l'Education Nouvelle* [VEN] e *Les cahiers de l'animation*) e una nel campo sociale e della salute mentale (*Vie Sociale et Traitement* [VST]). In Svizzera viene pubblicato un bollettino quadrimestrale *Cahier CEMEA* che tratta soprattutto problemi pedagogici legati all'organizzazione dei campi di vacanza e propone schede tecniche d'attività.

nale dei Centri di Esercitazione ai Metodi dell'educazione attiva). Si tratta di un'Organizzazione non governativa, riconosciuta dall'UNESCO nel 1970, che fa capo alla FICEMEA per programmi di cooperazione internazionale. A questa organizzazione sono oggi associati una trentina di paesi, essenzialmente in Europa, Africa e America Latina.

Nel Canton Ticino i primi stage CEMEA hanno avuto luogo a partire dal 1955 in collaborazione con l'Associazione italiana, mentre dal 1970 è attiva la delegazione autonoma, affiliata all'Associazione svizzera. I CEMEA ticinesi³ operano soprattutto nell'ambito dell'organizzazione degli stage di formazione per animatori di colonia. La sensibilità dei formatori e l'attenzione verso i ritmi biologici di bambini e ragazzi si è rivelato sin dagli inizi un eccellente complemento di formazione anche per insegnanti dei vari settori scolastici. A partire dal 2004 CEMEA Ticino propone pure un percorso formativo per operatrici e operatori della primissima infanzia.

In Italia i CEMEA sono attivi dal 1950 e nel 2012 la federazione italiana ha creato la Libera Università dell'educazione attiva (LUDEA)⁴, riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. La LUDEA forma a diversi livelli degli Esperti in metodologie e tecniche dell'educazione attiva e si avvale della supervisione scientifica di tre personalità note per i loro lavori nel settore psicopedagogico: Andrea Canevaro, Clotilde Pontecorvo e Gianfranco Staccioli.

Nell'ambito del gioco, all'interno dei CEMEA esiste un gruppo di ricerca internazionale denominato «Jeux et pratiques ludiques». Si tratta di un laboratorio di sperimentazione di cui fanno parte rappresentanti di Belgio, Francia, Italia, Mali, Nigeria, Senegal, Spagna e Svizzera. Un lavoro importante, che accompagna analisi scientifiche e riflessioni educative e che consiste nella concezione e nella redazione di materiali indirizzati agli animatori. Finora sono state prodotte più di cento schede a carattere pedagogico, raggruppate in cinque collezioni⁵: si tratta di giochi «senza frontiere» che invitano allo scambio tra i Paesi, uscendo dai sentieri battuti.

Nell'approccio, che si richiama alla *Éducation Nouvelle*, il soggetto è parte attiva del processo educativo, protagonista del suo sviluppo e del proprio apprendimento principalmente attraverso l'azione. Il termine «attivo» si presta a numerose interpretazioni: l'attività è spesso presente, ma ancora oggi in molte occasioni, nella scuola, l'agire è soprattutto quello dell'insegnante; quello dell'allievo è sovente molto guidato e strutturato.

³ <http://www.cemea.ch/ticino> (ultima consultazione: 28.10.2016).

⁴ <http://www.cemea.it/index.php/ludea> (ultima consultazione: 28.10.2016).

⁵ Si veda <http://publications.cemea-formation.com> (ultima consultazione: 28.10.2016).

L'Educazione attiva favorisce un'azione che parte dall'individuo e si proietta all'esterno, piuttosto che il contrario. Si tratta di un agire in cui l'autonomia è parte importante affinché l'allievo sia davvero protagonista del proprio sviluppo e al centro del processo d'apprendimento. Occorre beninteso evitare di banalizzare il significato di attività, che non va confusa con gesticolazione o dispendio energetico intenso. Già Claparède sosteneva che l'attività non dev'essere per forza «visibile esteriormente... né proporzionale al numero di atti visibili eseguiti»⁶. Dal canto nostro possiamo sottolineare che, a differenza di quanto si è spesso portati a credere, pure nel gioco e nello sport l'immobilità non corrisponde necessariamente all'inazione e può essere, al contrario, una condotta degna di attenzione e di osservazione, soprattutto da un punto di vista cognitivo.

Per interpretare il movimento dell'Educazione attiva, cerchiamo di situarlo brevemente nel contesto storico di riferimento. Ci accorgiamo allora che, più o meno nella stessa epoca e in paesi diversi, alcune personalità si sono interessate ai problemi dell'infanzia sostenendo che occorre favorire le potenzialità dei bambini, evitando di riprodurre il modello adulto con tutto il suo corteo di costrizioni. Tra i pionieri del movimento dell'Éducation nouvelle vi fu in America John Dewey che coniò l'espressione «*learning by doing*»⁷, ossia *imparare attraverso l'azione*. In Svizzera ebbero un ruolo decisivo Edouard Claparède (il quale ha posto l'attività e la funzionalità alla base della sua pedagogia) e Adolphe Ferrière (a lui si deve la promozione e la diffusione del concetto di scuola attiva)⁸. In Italia l'attività del bambino è stata valorizzata con forza da Maria Montessori che ha favorito l'esperienza sensoriale in un ambiente a misura di bambino, in cui movimento e gioco sono gli ingredienti principali. Gli studiosi testé citati, con altri intellettuali e pedagoghi contemporanei (tra i quali Pierre Bovet, Ovide Decroly e Jean Piaget), crearono a Calais nel 1921 la «Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle»⁹ concentrando il loro lavoro sull'osservazione oggettiva e scientifica del bambino, il quale doveva trovarsi il più possibile in situazione di libertà.

Certo i movimenti pedagogici invecchiano, evolvono o si trasformano e non è nostra intenzione quella di reperire tutte le sfumature ed eventualmente le contraddizioni dell'Educazione attiva, ma certe idee rimangono fonda-

⁶ Claparède, E. (1971) *L'educazione funzionale*. Firenze. Marzocco. p. 129.

⁷ Cfr. Lelarge, R. (1996) *L'agir: l'activité, la culture*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. nn. 477-478. Paris. CEMEA. p. 57.

⁸ Ferrière, A. (1922) *L'école active*. Neuchâtel. Forum.

⁹ Il terzo congresso della «Ligue internationale de l'Éducation Nouvelle» ebbe luogo a Locarno nel 1927 e raggruppò più di 1200 partecipanti che dibatterono attorno al tema della libertà in educazione.

mentali e le moderne ricerche permettono di confermarlo. Anche per Philippe Meirieu, uno degli autori contemporanei per noi significativi nell'ambito delle scienze dell'educazione e punto di riferimento per i CEMEA, l'Éducation Nouvelle costituisce una fonte feconda e indispensabile per la riflessione pedagogica odierna. Il pedagogista francese sottolinea come i metodi che hanno fatto progredire in modo significativo l'attività educativa siano nati nelle «periferie della pedagogia»¹⁰. Tra le personalità che hanno lavorato ai margini dei sistemi educativi e in stretto contatto con ragazzi abbandonati, emarginati o in difficoltà, Meirieu cita tra gli altri, Pestalozzi, Montagner, Montessori, Freinet, ai quali possiamo senz'altro aggiungere la sperimentazione educativa di Don Lorenzo Milani. Frutto della scrittura comune con i ragazzi, il «maestro» di Barbiana pubblica *Lettere a una professoressa*. Ci piace ricordare a questo proposito il breve capitolo *Ragazzi infelici*. «Agli esami di ginnastica il professore ci buttò un pallone e ci disse "giocate a pallacanestro". Noi non si sapeva. Il professore ci guardò con disprezzo. "Ragazzi infelici". Anche lui come voi. L'abilità in un rito convenzionale gli sembrava importante. Disse al preside che non avevamo "educazione fisica" e voleva rimandarci a settembre. Ognuno di noi era capace di arrampicarsi su una quercia. Lassù lasciare andare le mani e a colpi d'accetta buttar giù un ramo d'un quintale. Poi trascinarlo sulla neve fin sulla soglia di casa ai piedi della mamma. M'hanno raccontato d'un signore a Firenze che sale in casa sua con l'ascensore. Poi s'è comprato un altro aggeggio costoso e fa finta di remare. Voi in educazione fisica gli dareste dieci»¹¹. Appare qui in tutta la sua evidenza la connotazione culturale attribuita all'attività fisica e in particolare allo sport del *Basket* quale pratica sociale di riferimento considerata particolarmente educativa; al contempo abbiamo una testimonianza di come la motricità si sia sempre più allontanata dalla natura per confinarsi in spazi artificiali e commerciali.

1. Libertà e normatività

Philippe Meirieu rileva che, benché molto si sia modificato rispetto all'avvento dell'Educazione attiva e pur sottolineando le oggettive difficoltà del contesto educativo attuale, occorre rivendicare la necessità di riappropriarsi dei principi dell'Éducation Nouvelle, un'educazione popolare che egli chiama rinnovata (Meirieu 2008). Sebbene l'Educazione attiva

¹⁰ Meirieu, P. (1996) *Les banlieues de la pédagogie*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. nn. 477-478. Paris. CEMEA. pp. 85-87.

¹¹ Scuola di Barbiana (1976) *Lettera a una professoressa*. Firenze. Editrice Fiorentina. p. 20.

metta l'accento sulla libertà dell'individuo, ciò non va confuso con la non direttività, apparsa storicamente molto più tardi lasciando dietro di sé tracce negative. L'Éducation Nouvelle ha sempre militato per l'autorità e contro il capriccio, per la morale e per l'educazione civica, dunque non va confusa con il *laisser-faire* e il facile raggiungimento degli obiettivi senza sforzi. «Nous n'avons aucune complaisance à l'égard des gangs où règne la loi du plus fort... qu'elles se développent dans la jet-set ou dans les caves de nos banlieues. [...] Nous croyons qu'il faut des repères clairs aux enfants, qu'il faut distinguer fermement avec eux, en fonction de leur âge et de leur situations, ce qui est négociable de ce qui ne l'est pas [...] Oui, nous sommes pour l'effort et contre la facilité, pour le travail bien fait et contre le travail bâclé, même payé d'une mauvaise note».¹² L'educazione alla cittadinanza non si costruisce dunque senza fatica e i valori veicolati vanno iscritti in un contesto democratico che si rifà a modelli pedagogici in costante dialettica tra libertà e normatività: comprendere la necessità di darsi delle regole, di dividerle e di rispettarle rimane infatti uno dei principi educativi fondamentali. Pur ammettendo e comprendendo le difficoltà con cui si devono confrontare oggi molti educatori rispetto all'iperattività e all'aggressività di bambini e giovani e al disorientamento di molti genitori, non possiamo che concordare con Meirieu il quale condanna il ritorno all'autoritarismo e alla repressione, invitando a una riflessione pedagogica approfondita. Lo studioso francese definisce la pedagogia come «l'ensemble des travaux qui s'efforcent d'assumer et de dépasser la tension inhérente à toute véritable entreprise éducative entre le principe d'éducabilité et le principe de liberté»¹³. Il postulato è dunque quello che si debbano creare le condizioni affinché l'allievo possa decidere in che modo crescere. Se è vero che tutti possono apprendere e crescere, è anche vero che non si può costringere nessuno ad apprendere a crescere. Non occorre né essere fatalisti né, al contrario, forzare l'educabilità fino a farla diventare addestramento. Il principio di educabilità è pertanto valido soltanto se si tiene in considerazione la libertà di chi si intende educare. È dunque il soggetto che apprende ad avere in mano la chiave del processo educativo, con l'obiettivo di utilizzare in modo autonomo ciò che ha appreso.

Si è detto della relazione tra l'Éducation Nouvelle, i CEMEA e l'educazione ai valori: a questo proposito l'Educazione attiva, nata in un momento in cui gli strati della popolazione meno favoriti si aprivano alla scolarità, al divertimento, alla coeducazione e alle colonie di vacanza, deve fare i

¹² Meirieu, P. (2008) *Quelle stratégie pour les militants pédagogiques?* In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 532. Paris. CEMEA. p. 38.

¹³ *Ibidem*.

conti con le nuove aspirazioni sociali relative alla ristrutturazione della società, della famiglia e del tempo libero, riconsiderando le modalità e i campi d'intervento. Occorre perciò reinterrogare costantemente il senso dell'agire e dell'azione, e a questo proposito è lecito chiedersi anche quale può essere il ruolo del gioco, della corporeità e dell'attività fisica e sportiva nell'ambito di una rinnovata educazione ai valori e alla cittadinanza.

In ambito ludico, libertà e normatività sono solo apparentemente in contraddizione e il gioco offre un margine di iniziativa e di autonomia che non va sottovalutato. L'individuo possiede spesso un potere di scelta e un margine di decisione che gli consentono di declinare le proprie rappresentazioni soggettive in un contesto fissato dalla logica interna del gioco.

2. Educazione attiva ed educazione corporea

Se la prasseologia motoria ci offre informazioni oggettive relative alle pratiche corporee, come scienza è però espressamente distaccata dai valori e non ci dà indicazioni sulle intenzioni educative ricercate. Ogni atto educativo pone invece il problema relativo alle finalità e alle conseguenze dei propri interventi. Adottare il punto di vista dell'Educazione attiva porta inevitabilmente a collocare il soggetto che apprende al centro del processo educativo, in un sistema che favorisce l'investimento collettivo e l'inserimento sociale armonioso, in un contesto di apertura verso la comprensione dell'alterità e nel rispetto delle differenze. Piuttosto che sul principio della concorrenza e della competizione (che non va condannato a priori), l'Educazione attiva punta a valorizzare uno sviluppo della personalità che presta attenzione alla dimensione socio-relazionale in una cornice di sensibilizzazione all'educazione alla cittadinanza. A nostro avviso l'attività fisica acquisisce la sua dimensione educativa mettendo da parte l'aspetto puramente tecnicistico che l'ha contraddistinta per un lungo periodo, per concentrare la sua attenzione sull'interazione tra il soggetto – considerato in tutte le dimensioni della sua personalità – e il contesto d'azione, rappresentato dall'insieme delle pratiche fisiche e corporee con le quali si confronta. L'acquisizione delle competenze dovrebbe svolgersi in un clima favorevole all'emergere di emozioni positive, al benessere e all'autostima di tutti i partecipanti all'attività, in una cornice che incoraggia la pedagogia del successo. Quasi tutti i sistemi educativi sono d'accordo sul raggiungimento di obiettivi quali educare alla pace, rispettare l'ambiente, favorire gli ideali democratici, favorire l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale, apprezzare il senso delle tradizioni, gestire le incertezze ecc. Ma i valori educativi e socializzanti auspicati non si trasfe-

riscono in modo automatico o miracoloso grazie a qualsiasi pratica fisica proposta. Per riuscire in questo processo, suggeriamo agli insegnanti e agli educatori di approfondire la logica interna delle situazioni motorie, che orienta e suggerisce l'acquisizione di specifiche competenze.

Tutte le attività sono a loro modo interessanti, ma sarebbe un errore confonderle o immaginare che abbiano implicazioni educative equivalenti. Tocca all'insegnante o all'animatore dedurre quali ambiti d'azione più di altri predeterminino delle risposte motorie e consentano di collegarsi con i valori auspicati dal progetto educativo. Benché – ricordiamolo – non entri nel merito dell'educazione ai valori, la prospettiva scientifica prasseologica ci offre gli strumenti per orientarci e per navigare nel mare delle innumerevoli attività fisiche e sportive, ci consente di esplicitare delle ipotesi, di controllare e validare i risultati concreti acquisiti sul terreno. Al contrario di quanto avvenuto finora, dove il sapere era guidato da discipline scientifiche esterne alla motricità, la scienza dell'azione motoria ci permette di prendere in mano il destino delle pratiche fisiche e sportive.

3. Educazione attiva e ricerca-azione

Spazi naturali, campi di gioco, palestre o piscine non sono soltanto luoghi dove ci si diverte – oltretutto come spesso si crede, in modo superficiale –, ma diventano laboratori viventi in cui i soggetti mettono in atto condotte motorie adattate a ogni ambito d'azione. Un'Educazione attiva che sappia verificare sul terreno la fondatezza dei suoi valori è di grande aiuto alla pedagogia, ma, non volendo accontentarsi di constatazioni banali, occorre saper osservare e approfondire in modo serio e rigoroso sia le situazioni di gioco sia le condotte dei giocatori. L'osservazione diretta dei comportamenti sul terreno può portare a rimettere in discussione taluni assunti consolidati e sviluppare, in un secondo tempo, una ricerca su scala reale basata sull'azione. L'educatore sensibile e interessato può assumere un ruolo attivo nel processo di ricerca-azione, verificando sul terreno la validità delle proprie intenzioni pedagogiche e indagando sull'effetto dei valori educativi ricercati.

Dal terreno e dal contesto ludico possono senza dubbio nascere riflessioni e intuizioni tali da essere validate scientificamente. I lavori diretti per esempio da Kurt Lewin a metà del secolo scorso (1948, 1951) hanno permesso di introdurre concetti nuovi nell'ambito della teoria dei gruppi, partendo da attività ludiche sperimentate nei centri di vacanza. Si tratta di concetti interazionali caricati di una dimensione affettiva che fino a quel momento non erano presenti in psicologia. Questi lavori hanno get-

tato le basi per quella che oggi viene chiamata «ricerca-azione». Analogamente alla dinamica di gruppo, molti concetti evidenziati dalla prasseologia motoria, e che hanno permesso alla motricità di cambiare paradigma, sono nati dall'osservazione sul terreno e si iscrivono in questa corrente di analisi. Il punto di partenza della ricerca-azione non è il soggetto isolato dal contesto, come avviene nelle ricerche di laboratorio dove viene messa alla prova una sola variabile per volta, bensì la situazione reale e globale di azione. Benché si basino su principi comuni, si possono differenziare due tipi di ricerca-azione: una di tipo esplorativo e una a carattere «quasi sperimentale» (Parlebas 2015).

La ricerca-azione d'esplorazione mira a identificare nel modo più operativo possibile i problemi che si pongono o si evidenziano sul terreno. Questa fase conduce alla formulazione di ipotesi che tendono a voler trasformare i modi con cui si interviene sul terreno per renderli più efficaci. Con questa modalità di indagine abbiamo costruito gran parte del nostro lavoro con gli allievi maestri in formazione nella Svizzera italiana. Si è proceduto innanzitutto con l'analizzare la logica interna delle attività ludiche per descrivere i possibili effetti sugli allievi, costruendo ipotesi e griglie di osservazione mirate, in particolare per quanto riguarda gli universali del gioco (Ferretti 1991, 1997). Si tratta di una metodologia di formazione alla ricerca che rispetta i principi dell'Educazione attiva e che consente al tempo stesso di ritornare alla pratica. In alcuni contesti, con determinati gruppi di soggetti, di una determinata età, si sono ottenuti effetti pedagogici efficaci, positivi e incoraggianti in ambito cognitivo, socio-affettivo ed espressivo che meriterebbero di essere messi alla prova della ricerca quasi-sperimentale. A questo stadio non c'era tuttavia la pretesa di generalizzazione e non possiamo parlare di vera ricerca scientifica.

La ricerca-azione quasi-sperimentale è spesso preceduta dalla ricerca d'esplorazione, ma è accompagnata da una metodologia più rigorosa. Qui vengono identificate variabili indipendenti controllate dallo sperimentatore e variabili dipendenti, che corrispondono ai comportamenti e alle risposte dei soggetti osservati. Spesso vengono messi in atto trattamenti statistici, ma i dati quantitativi non sono l'unico elemento ricercato, e i dati soggettivi relativi al vissuto dei giocatori sono talvolta indispensabili per attribuire un significato pertinente alle situazioni studiate: ne è un esempio l'analisi delle risposte soggettive relative alle emozioni, che costituisce la parte centrale di questo testo.

Il fatto di osservare le situazioni in grandezza reale, restando fedeli all'ambito di riferimento e senza snaturare il contesto e creare perturbazioni (né nella raccolta dati né nell'elaborazione di eventuali questionari) è assai importante per l'educatore. Nella ricerca quasi-sperimentale il controllo

delle variabili non potrà essere così rigoroso come nella ricerca di laboratorio, ma si sottomette agli stessi principi fondamentali e consente una validità interna soddisfacente, associata a una validità esterna di grande qualità (Parlebas 2015).

Occorre essere consapevoli che, malgrado il rigore utilizzato, nella ricerca educativa i risultati non sono definitivi e non hanno nulla di magico: essi vanno continuamente rimessi in discussione e affinati. I dati d'osservazione raccolti sul terreno sono però indispensabili poiché oggettivi e controllabili, e offrono un apporto decisivo alle ipotesi educative e agli effetti che si trasferiscono sui partecipanti. Per questa ragione suggeriamo agli educatori di leggere il contenuto profondo dei giochi in una prospettiva scientifica, sottomettendo a un costante interrogativo i comportamenti oggettivi dei giocatori, le loro rappresentazioni individuali e le loro reazioni collettive. Analizzare il gioco permette di capirne il funzionamento «intimo» per andare oltre alle apparenze di superficie. In questo modo si è in grado di prendere la necessaria distanza dalle situazioni, evitando di dare per scontati taluni presunti valori educativi che meritano di essere messi alla prova da un punto di vista scientifico.

4. Educazione fisica e tecniche corporee

La necessità di indagare in modo approfondito l'ambito della corporeità è nata in noi già sin dagli anni settanta, quando ci apprestavamo a diventare maestri di scuola elementare. La curiosità verso questa problematica ci ha poi accompagnato sia negli studi universitari nell'ambito dell'educazione fisica in Svizzera sia durante quelli di scienze dell'educazione in Francia, che non hanno tuttavia permesso di trovare risposte convincenti ed esaustive ai nostri interrogativi. Proprio mentre ci apprestavamo a esplorare e tracciare delle piste autonome e alternative per interrogare le pratiche corporee¹⁴, abbiamo avuto modo di confrontarci con la «scienza dell'azione motoria» un nuovo paradigma che ha saputo sorprenderci sia per il rigoroso approccio scientifico sia per le implicazioni pedagogiche connesse.

Gran parte della nostra formazione quali insegnanti di educazione fisica è stata centrata, per quanto attiene all'azione, sull'apprendimento di gesti tecnici riguardanti le più svariate discipline sportive. La parte didattica nel nostro ruolo di tirocinanti (peraltro rigorosa, funzionale, e che ci

¹⁴ Si veda Ferretti, E. (1991) *Conoscersi, conoscere e comunicare attraverso il movimento Bellinzona*. Ufficio insegnamento primario/Scuola magistrale cantonale.

ha insegnato molto da un punto di vista della gestione organizzativa dei gruppi) è stata principalmente occupata per ritrasmettere i gesti tecnici appresi durante la formazione universitaria agli allievi dei vari ordini scolastici. Questo aspetto è ancora oggi molto presente: ci accorgiamo infatti che l'educazione fisica contemporanea è perlopiù caratterizzata dalla trasmissione di tecniche corporee o di gesti sportivi presentati come modelli. All'inizio del nostro percorso professionale, abbiamo pensato che questa fosse ovviamente la via maestra da seguire, ma il confronto con quanto avveniva sul terreno – comprese le risposte motorie problematiche di parecchi ragazzi e ragazze alle sollecitazioni tecniche – ci ha portato a interrogarci in merito ai valori pedagogici ricercati e alla centralità dell'allievo. Ci siamo in particolare chiesti se il soggetto che apprende dovesse essere al servizio di una tecnica codificata oppure se non fosse la tecnica (della quale non neghiamo l'utilità) che andava posta al servizio dell'allievo che si trova a investire gran parte delle sue condotte motorie a livello affettivo e simbolico. I bambini e i ragazzi non possono certamente reinventare le tecniche corporee, ma occorre interrogarsi al servizio di quale progetto educativo esse sono poste, e quali siano le pratiche sociali di riferimento più opportune per mirare a un'educazione alla cittadinanza conforme alle aspettative dell'istituzione scolastica. Tutto ciò con l'auspicio che l'allievo possa davvero accedere alla necessaria e ampia autonomia evidenziata dai programmi scolastici, pur confrontandosi con tecniche sociali efficaci e talvolta indispensabili.

5. Disciplina universitaria senza una vera identità

Se ci chiediamo chi studia gli avvenimenti che coinvolgono il soggetto in movimento e la sua corporeità, notiamo l'assoluta mancanza di una disciplina che si occupa in modo specifico e privilegiato della motricità umana. Ciò porta inevitabilmente a lasciare inevasi numerosi interrogativi essenziali per chi lavora sul campo e che meritano di essere affrontati con urgenza.

Nel nostro ruolo quasi trentennale di formatori di insegnanti, ci siamo spesso resi conto che l'insegnante di educazione fisica non sa analizzare dall'interno la propria disciplina; ci accorgiamo però che di questo egli non è interamente responsabile. Da un punto di vista strutturale e per quanto riguarda l'impostazione teorica, la formazione attuale dei docenti di educazione fisica in Svizzera, ma più in generale in Europa, non si è molto modificata rispetto a quando noi eravamo studenti. In Svizzera la formazione dei docenti di educazione fisica è attualmente inserita nella Facoltà di medicina dell'Università di Basilea, in quella di scienze naturali

dell'Università di Friburgo, di scienze della salute del Politecnico di Zurigo, di scienze sociali dell'Università di Losanna e di Berna. Le teorie disponibili sono quelle pluridisciplinari della biologia, della fisiologia, della biomeccanica, della psicologia, delle neuroscienze o della sociologia, che si prendono a carico il sapere relativo alla motricità. Si tratta di scienze sicuramente molto interessanti, ma separate e spesso distanti dai bisogni di chi si occupa di azione motoria e lavora sul campo. Il fatto che vi sia regolarmente un numero piuttosto alto di giovani interessati allo studio della motricità e dello sport crea una massa critica interessante per le varie facoltà che accolgono gli studenti, ma la rete complessa di referenze scientifiche pluridisciplinari che concorrono alla formazione universitaria in educazione fisica non fornisce un apporto innovativo alla motricità umana, poiché essa non corrisponde alla peculiarità di queste scienze.

La pluralità scientifica sembra corrispondere più a un frazionamento del sapere che non all'arricchimento della specificità dell'azione motoria. Le scienze di riferimento interrogano sì l'ambito dell'educazione fisica, ma in modo parcellizzato e non convergono verso uno stesso punto di vista. L'educazione fisica non deve essere subordinata e dipendente da discipline scientifiche esterne e ha pertanto assolutamente bisogno di avere un oggetto di studio specifico riconosciuto dal mondo accademico. Deve costituire un proprio sapere e una forte identità, con i propri concetti e le sue procedure d'indagine originali, le sue definizioni e la sua classificazione, cercando di dare delle risposte pertinenti a domande scientifiche proprie.

Se facciamo brevemente riferimento ai *Manuali federali per l'educazione fisica*¹⁵ (AA.VV. 2001) tutt'ora in vigore, dove pur si era fatto uno sforzo per mettere l'allievo al centro del processo educativo, appare chiaro che, per quanto riguarda le basi scientifiche, l'educazione fisica non ha saputo costruire la conoscenza dal proprio interno e non ha colto l'opportunità – che pur avevamo cercato di offrire – per avviare il processo di autonomizzazione della disciplina. La complessità delle condotte motorie applicate alle situazioni ludiche e sportive non può essere riassunta in «abilità motorie»¹⁶ isolate, derivate dalla psicologia cognitiva e dalle neuroscienze comportamentali, a cui si ispirano gli autori dei manuali riferendosi in particolare a J.J. Temprado e J.P. Famose. Non crediamo neppure nella sostenibilità di un modello che appoggia essenzialmente la sua forza su «capacità coordinative» esterne al contesto di realizzazione e al-

¹⁵ AA.VV. (2001) *Manuali federali per l'educazione fisica. Basi teoriche e didattiche dell'educazione fisica*. Vol. 1. Berna. Commissione federale dello sport.

¹⁶ Ivi, pp. 61-83.

trettanto isolate dal soggetto in azione, come a lungo è stato fatto nelle nostre università, influenzando in modo marcato l'educazione fisica in Ticino per alcuni decenni. Se questi approcci possono essere parzialmente utilizzati in talune situazioni psicomotorie, non possono soddisfarci proposte che sostanzialmente tendono a isolare e parcellizzare le azioni. Il gioco e l'attività fisica e sportiva sono complessi, difficilmente riducibili a micro-azioni di laboratorio che non rendono conto della complessità della motricità umana, non permettendo nessuna generalizzazione per quanto attiene alle situazioni sociomotorie. Non possiamo nemmeno condividere il punto di vista secondo cui esistano movimenti di base, esercizi o discipline fondamentali che aprirebbero attraverso magiche chiavi le porte a una motricità globale ed efficace. Ciò supporrebbe che vi sia un *transfert* positivo tra le presunte discipline fondamentali e tutti gli ambiti d'azione: mentre sappiamo che ciò avviene soltanto in alcune specifiche circostanze.

Gli autori della parte scientifica dei *Manuali federali* sembrano peraltro consapevoli dell'esistenza di importanti lacune. Essi scrivono infatti: «Naturalmente le poche spiegazioni scientifiche che abbiamo riportato lasciano delle zone d'ombra, nelle quali ci si dovrà muovere con le fiaccolle delle proprie conoscenze e dei propri riferimenti e della propria storia»¹⁷. Appare allora indispensabile colmare queste lacune e offrire ai docenti, ma più in generale a tutti coloro che agiscono nell'ambito dell'educazione motoria, degli strumenti più specifici e confacenti alle esigenze della motricità, per illuminare con riflettori adeguati la strada da percorrere e per orientare le scelte pedagogiche. In tal senso abbiamo già potuto dare un contributo significativo nell'ambito del progetto «qief. ch» (2010), voluto dalla Confederazione Elvetica tramite l'Ufficio federale dello Sport, per elevare il grado di qualità relativo all'insegnamento dell'educazione fisica. Siamo qui intervenuti principalmente nell'ambito scientifico e pedagogico, affrontando anche la problematica delle competenze e della loro valutazione, definendole a partire dalla scuola dell'infanzia fino al settore post obbligatorio. Da questo punto di vista il Canton Ticino ha saputo proporre e difendere con coraggio e originalità la propria variante, affermando la sua presenza nel contesto educativo nazionale. Storicamente ciò costituisce una prima presa di distanza da un «modello svizzero» che non è stato in grado di soddisfare le attese della nostra regione. Il Ticino ha ora un'ulteriore occasione per confrontarsi con il resto della Svizzera, grazie al progetto «Harmos» (accordo intercantonale svizzero sull'armonizzazione della scuola obbligatoria). In questo

¹⁷ Ivi, *Introduzione*. p. 5.

contesto i Piani di studio ticinesi¹⁸ per quanto riguarda l'area della motricità sono infatti assolutamente in linea con il progetto «qief.ch», e in grado di rispondere con originalità a importanti questioni relative all'insegnamento contemporaneo. Sulle tracce di quanto già abbiamo fatto, il presente lavoro si pone perciò l'obiettivo di far avanzare ulteriormente le conoscenze nell'ambito della giovane scienza dell'azione motoria, offrendo un aiuto a tutte le persone e alle istituzioni interessate.

6. Un nuovo territorio per colmare un vuoto scientifico

Si è visto che lasciare alla fisiologia, alla biomeccanica, alla sociologia o alle neuroscienze la responsabilità di portare innovazione nell'ambito della motricità è illusorio. Tutte queste discipline possono essere utili se partecipano allo sviluppo di una scienza che mette al centro del proprio interesse la motricità, e che la studia dal suo interno. Ciò era già stato intuito da Pierre Parlebas sin dagli anni sessanta del secolo scorso, periodo nel quale l'autore francese aveva disapprovato lo sbriciolamento dell'educazione fisica e gettato le basi della scienza dell'azione motoria. A differenza delle numerose pubblicazioni apparse in quel periodo che non hanno saputo imporsi, la sua teoria, fondata su un paradigma rigoroso e mai stata «alla moda», ha resistito nel tempo. Fondatore della prasseologia motoria, insegnante di scuola elementare, di educazione fisica, psicologo, matematico, linguista e sociologo, ha calcato anfitrioni prestigiosi. La carriera di Parlebas che, come visto, è impegnato anche nell'ambito dei CEMEA francesi (di cui è presidente onorario), si è sviluppata attorno a due assi principali. Da un lato all'interno dell'educazione nazionale, fino all'elezione a professore ordinario della cattedra di sociologia dell'Università della Sorbona e di decano della Facoltà di scienze umane e sociali nello stesso prestigioso ateneo. D'altro canto, ed è ciò che dà forza e originalità al suo percorso, va messa in luce la sua carriera di ricercatore e direttore del laboratorio LEMTAS¹⁹. In questo luogo di produzione di conoscenza sono state messe in atto un grande numero di ricerche al servizio di una comprensione approfondita del senso delle pratiche motorie e delle attività fisiche nelle culture e nelle società, ma anche della funzione dell'azione

¹⁸ http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Area_motricita.pdf (ultima consultazione: 28.10.2016).

¹⁹ «Laboratoire d'Etude des Méthodes et des Techniques de l'Analyse Sociologique. Université Sorbonne, Paris V, René Descartes», poi diventato GEPECS («Groupe d'étude pour l'Europe de la culture et de la solidarité») e diretto da Bernard Valade e Bertrand During. Ora il laboratorio di ricerca è denominato «Laboratoire des Techniques et Enjeux du corps» ed è diretto dal filosofo Bernard Andrieu.

motoria, considerata in tutte le sue dimensioni e le sue forme d'espressione. La distinzione per l'alta qualità scientifica dei suoi lavori gli sono valsi due dottorati *Honoris Causa*²⁰. Il riconoscimento della comunità scientifica internazionale non è andato né al sociologo né al decano della Facoltà, bensì al prasseologo, fondatore di una disciplina che detiene la propria logica e ha dato numerose prove di efficienza, raggiungendo una massa critica e, grazie anche a giovani generazioni di ricercatori, si è ricavata uno spazio importante a livello internazionale. Altro riconoscimento pubblico d'eccellenza, insignito a una personalità che ha posto in primo piano la ricerca scientifica più che la carriera professionale, è la Legione d'onore attribuitagli nel 2013.

Come ci ricorda Parlebas (1981, 1999) l'educazione fisica non è una scienza, bensì una pratica, così come lo è per esempio la medicina, che nel suo ambito di intervento utilizza le conoscenze prodotte dalle scienze a cui fa riferimento. Non vi è però nessuna ragione che impedisca all'educazione fisica di potersi riferire a una scienza propria, di fondarsi cioè su un sistema di conoscenze relativo all'azione motoria, con l'obiettivo di contribuire a formare un allievo che si sviluppi partendo dalle proprie capacità d'azione. Sembra pertanto indispensabile riflettere a fondo anche in Svizzera sulla situazione attuale e sull'avvenire della formazione universitaria degli insegnanti di educazione fisica, per mettere in guardia riguardo ai pericoli relativi alla debolezza di una disciplina senza una vera peculiarità e suggerire, con modestia, ma altrettanta determinazione, possibili soluzioni. Per la sua stessa esistenza, l'educazione fisica ha dunque la necessità di rivolgere l'attenzione verso un solo oggetto di studio specifico, riconosciuto dal mondo accademico.

Sebbene l'educazione fisica non possa continuamente essere sballottata da una facoltà all'altra, sarebbe ingenuo pensare che vi sia un consenso generalizzato e immediato all'avvento della nuova scienza di cui ci occupiamo, così come non c'è stato quando la psicologia, la linguistica o la prossemica hanno rivendicato la loro specificità. D'altra parte la prasseologia ambisce anche a farsi conoscere offrendo alle altre scienze la possibilità di utilizzare i dati prodotti dal proprio sapere e dalla propria ricerca.

²⁰ Nessuno studioso che si occupa di educazione fisica ha finora ottenuto un dottorato *Honoris Causa*. Parlebas è stato insignito di tale titolo nel 2002 in una delle università più antiche d'Europa, quella spagnola di Lerida, e nel 2015 nell'Università di Campinas in Brasile.

7. Psicomotricità e corporeità

Le pubblicazioni che riguardano il corpo sono innumerevoli, così come gli autori che hanno sollevato problematiche interessanti riguardanti più in generale la corporeità. In merito al lavoro sul campo, tra le metodologie d'intervento più interessanti e significative degli anni settanta-ottanta del secolo scorso, che hanno avuto notorietà anche in Ticino rivelandosi importanti punti di riferimento per numerosi docenti che intuivano l'originalità e la potenzialità della corporeità, noi citeremo succintamente alcune correnti psicomotorie. Si tratta anche in questo caso di lavori elaborati da autori francesi che, pur non essendosi imposti all'interno del territorio nazionale, hanno avuto il pregio di contribuire ad aiutare a mettere il soggetto, invece della tecnica, al centro degli interessi dell'educatore. Noi stessi abbiamo fatto ampio riferimento a questi autori per la formazione dei docenti della scuola elementare e dell'infanzia, soprattutto per quanto attiene alla relazione tra corpo e intelletto, alle capacità percettive, alla presa di coscienza corporea, alla strutturazione spazio-temporale e allo schema corporeo.

Jean Le Boulch, insegnante di educazione fisica e medico, ha creato una metodologia chiamata «psicocinetica»²¹ che si indirizza soprattutto all'educazione fisica scolastica e alla rieducazione. Partendo da una concezione globale della persona, egli ha posto un'attenzione particolare agli aspetti percettivi e cinestetici dell'osservazione del movimento e all'analisi del sistema nervoso. Nel processo d'interiorizzazione egli fa interagire i fattori neurologici e la componente affettiva del comportamento.

Il percorso di Pierre Vayer è per certi versi simile a quello di Le Boulch: anch'egli insegnante di educazione fisica, ha manifestato criticità verso l'orientamento sportivo e sottolineato l'analogia tra educazione motoria ed educazione intellettuale, creando dei test psicomotori per favorire in particolare il controllo muscolare e posturale, la lateralizzazione, la coordinazione oculo-manuale e la coordinazione dinamica, nel rispetto dell'età evolutiva.

²¹ Questo approccio è stato fortemente contestato dalla FSGT («Fédération sportive et gymnique du travail»), federazione che contribuisce allo sviluppo dello sport per tutti, in modo tale che possa giocare un ruolo particolare contro le ineguaglianze sociali e la povertà. La FSGT è una corrente con una forte connotazione politica e ideologica che in Francia conta un altissimo numero di affiliati soprattutto nel settore degli insegnanti di educazione fisica. Si tratta di una federazione creata nel 1934 dalla fusione della Federazione sportiva del lavoro (vicina alla Sezione francese dell'internazionale comunista) e l'Unione delle società sportive e ginniche del lavoro (vicine alla sezione francese dell'internazionale operaia). A questo proposito si veda: Collinet, C. (2000) *Les grands courants d'éducation physique en France*. Paris. PUF. p. 53.

Pure André Lapierre e Bernard Aucouturier hanno alla base una formazione nell'ambito dell'educazione fisica e sportiva. Essi si sono distinti per un lavoro sulle sensazioni propriocettive e sul corpo come via d'accesso privilegiato alle conoscenze astratte, che si manifestano in particolare attraverso i contrasti e le loro sfumature. Lapierre e Aucouturier sottolineano anche il ruolo dell'attività motoria spontanea e dell'uso facilitatore degli oggetti (tessuti, carta, corde...) in funzione dell'accesso all'autonomia del bambino e della liberazione dagli stereotipi. Per i due autori l'esperienza vissuta nell'ambito della corporeità aiuta sì a formare le strutture mentali, ma pure a far emergere le capacità di immaginazione, di creazione e di espressione. I loro lavori hanno pertanto influenzato anche chi, in quegli anni, iniziava a intravedere le potenzialità educative delle attività corporee d'espressione.

Gli importanti lavori svolti soprattutto sul terreno e le metodologie innovative proposte dalle correnti psicomotorie (che vanno oltre agli autori a cui abbiamo rapidamente accennato) hanno aperto anche al mondo dell'educazione fisica una finestra sulla stretta interazione tra psiche e soma, oltre che sul simbolismo, sulla creatività e sull'espressività, rispondendo a un reale bisogno di cambiamento. Desiderio di cambiamento che si è fatto sentire anche in Ticino a partire dagli anni ottanta del secolo scorso, soprattutto tra gli insegnanti attivi nelle fasce d'età più basse della scuola dell'obbligo.

Le correnti psicomotorie, pur avendo giocato un ruolo importante legando l'azione motoria alla personalità del soggetto, non sono riuscite a imporre la loro linea innovativa e hanno integrato i loro interessanti percorsi essenzialmente nei processi riabilitativi e di sostegno agli allievi con difficoltà. L'assenza di una riflessione epistemologica le ha però purtroppo costrette a dipendere sia sul piano metodologico sia su quello istituzionale, dalla psicologia e dalla medicina. Va pure detto che la psicomotricità opera in spazi ridotti e protetti, escludendo gli spazi naturali dal proprio intervento e agendo perlopiù con soggetti isolati, in assenza di interazione motoria, ignorando dunque i giochi tradizionali e sportivi: ciò ha contribuito ad allontanare ulteriormente questo tipo di pratica dall'educazione fisica.

8. Un concetto sistemico a disposizione dell'educatore

Per Parlebas, certamente sensibile ai percorsi delle correnti psicomotorie, la motricità umana va considerata in tutta la sua globalità. Senz'altro influenzato dai lavori degli autori sopraccitati, egli ha integrato nel suo

processo d'analisi i dati acquisiti a partire dalla seconda metà del Novecento dalle scienze umane, mettendo in luce gli stretti rapporti tra la motricità e i differenti aspetti della personalità (Parlebas 1999, p. 285). Per superare il dualismo cartesiano corpo-mente, che caratterizza in modo marcato la società occidentale, il ricercatore francese ci offre un concetto nuovo a cui si è già fatto riferimento, ossia quello di «condotta motoria», elemento determinante che caratterizza l'oggetto di studio specifico della prasseologia e ne costituisce un legame reciproco. Il concetto di condotta motoria permette di differenziare l'originale apporto di tutta la motricità umana rispetto alle condotte verbali, e consente altresì di differenziare condotta motoria da comportamento motorio, a connotazione behaviorista, che è osservabile, quantificabile e che non tiene conto del vissuto corporeo.

La nozione di condotta motoria ci consente di situare l'intera espressione della persona al centro dell'osservazione. Accanto al comportamento motorio assume dunque un significato determinante anche la soggettività che gli è associata. La condotta motoria è l'azione corporea investita di senso e permeata di aspetti affettivi, cognitivi, sociali ed espressivi oltre che biologici. Ogni attività corporea può dunque essere analizzata in termini di condotta motoria, che ne costituisce il fulcro e il denominatore comune, fornendole ulteriore originalità e autonomia, penetrando a fondo nel sistema di funzionamento della motricità umana.

La condotta si trova a essere determinante e centrale anche per la definizione stessa di educazione fisica, che le conferisce identità e risulta così essere un atto di insegnamento che fa leva su tutta la personalità del soggetto facendo capo alla motricità. L'educazione fisica è dunque una «pedagogia delle condotte motorie» (Parlebas 1981, 1999). Poter considerare la complessità delle condotte dell'individuo in azione ha radicalmente modificato l'approccio all'insegnamento anche in molti docenti di educazione fisica ticinesi, sin dagli anni novanta, aiutandoli a distogliere l'attenzione esclusivamente dalla tecnica. Ci siamo però accorti che occorre evitare di cadere nell'errore di spostare l'attenzione esclusivamente sul soggetto che apprende, relegando in una posizione secondaria e marginale le attività. Per questa ragione da alcuni anni abbiamo posto un accento importante sull'approfondimento delle situazioni motorie e delle loro peculiarità, per coglierne specificità e opportunità.

Il concetto di condotta motoria va inserito in una dimensione metodologica strutturale e sistemica, che pone al centro dell'attenzione il rapporto indissociabile tra il contesto e l'azione. Per precisare l'approccio sistemico riprendiamo una definizione di Ferdinand de Saussure (1914) citata da Eric Dugas nel suo testo *L'homme systémique*: «La systémique [...] est

une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité»²². Per quanto attiene alla motricità, la correlazione sistemica è influenzata sia dalla logica interna della situazione (che come già visto coinvolge gli altri soggetti, lo spazio, il tempo ecc.) sia dalla logica esterna, in cui emerge la soggettività (sesso, età, personalità, ma anche l'ambiente socio-economico, politico, culturale ecc.). Secondo questa prospettiva, dunque, ogni elemento inserito nelle due logiche motorie (interna ed esterna) non può essere studiato separatamente o, se non si può evitare di farlo, occorre reinserire le parti nel tutto, che da un punto di vista sistemico è più delle parti che le compongono.

È pertanto il legame complesso tra le condotte motorie degli individui che agiscono, e le caratteristiche delle situazioni motorie nelle quali si manifestano, a essere al centro dei nostri studi. Come si è visto nei capitoli precedenti, ogni ambito d'azione può influenzare a vario titolo la personalità del soggetto, che dovrà pertanto mettere in atto delle «condotte motorie adattate o aggiustate» (Lagardera 2010) per far fronte alle situazioni proposte da una programmazione mirata.

²² Dugas, E. (2011) *L'homme systémique*. Nancy. Presses Universitaires. p. 13.

Che lo si voglia o no, lo sport influenza tutti e in particolare i giovani: chiunque parla di sport e moltissimi ne scrivono in bene o in male, spesso rimanendo sul vago. Noi abbiamo a lungo esitato prima di pronunciarsi attorno a questo tema che rischia di essere banalizzato, idolatrato o demonizzato senza il necessario approfondimento. Lo sport può piacere o non piacere, noi cerchiamo di prenderne distanza utilizzando una metodologia che prevede prima una descrizione e poi una interpretazione. L'iniziativa relativa all'«Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport», promossa nel 2004 dall'Unione Europea, ci ha permesso di addentrarci in modo un po' più approfondito in questa tematica, evidenziandone alcune caratteristiche per metterle in relazione ai valori europei (ma più in generale a quelli della civiltà occidentale) con i quali siamo abituati a confrontarci e con cui dobbiamo fare i conti. L'Unione Europea afferma di «[...] aver riconosciuto più volte l'importanza sociale dello sport e in particolare il suo ruolo educativo». A livello svizzero, l'Ufficio federale dello Sport ha aderito dando ampio risalto a questa iniziativa il cui scopo era quello di «incoraggiare le partnership tra il mondo dell'istruzione e il mondo dello sport per promuovere i valori educativi e sociali dell'attività sportiva», approfittando dei «valori trasmessi dallo sport come uno strumento di sviluppo delle conoscenze e delle competenze educative di base, che consentono ai giovani di migliorare le loro capacità fisiche e sociali, segnatamente nel quadro del percorso scolastico (lavoro in équipe, solidarietà, fair play in un contesto multiculturale)»²³. Partendo da queste considerazioni, cerchiamo pertanto di interrogare e analizzare lo sport dal punto di vista delle potenzialità educative, avvalendoci sia degli strumenti e dei criteri evidenziati dalla prasseologia motoria sia della nostra esperienza pedagogica.

²³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/sport/l35008_it.htm (ultima consultazione: 28.10.2016).

1. Evento di importanza mondiale

Lo sport è ampiamente radicato nel nostro contesto sociale e ha un impatto politico ed economico enorme: le città e le nazioni entrano in concorrenza per aggiudicarsi l'organizzazione dei grandi avvenimenti internazionali considerati fonti di prestigio e ricchezza. Lo sport, spesso considerato come un'attività caratteristica del talento di un atleta, diventa l'emblema di una comunità, di un modello politico o di un'ideologia, e gli uomini politici appaiono accanto ai campioni sportivi in auge. L'industria permette di sviluppare materiali sempre più sofisticati al servizio dei record che favoriscono l'exploit sportivo, una tecnologia che si estende poi a tutti i livelli includendo le pratiche fisiche amatoriali e infantili.

I risultati sportivi sono celebrati come simboli di qualità, i calendari sono ormai scanditi dagli avvenimenti sportivi che hanno surclassato le festività religiose (Redecker 2004). Lo sport è stato a lungo ridotto ai suoi aspetti biologici e psicologici, ma è soprattutto un fenomeno sociale che si è radicato nella nostra cultura e nel nostro immaginario collettivo. Il fatto sportivo ha una natura sociologica, le regole sono convenzionali e sono arbitrate in modo da armonizzarsi al meglio con i valori e gli interessi che dominano la società che le accoglie (Parlebas 2004). I mass media danno grande risalto alle prodezze dei campioni; le performance simbolizzano la qualità e il progresso dei regimi politici che se ne compiacciono. Lo sport è il portabandiera delle nazioni e degli Stati e assume una dimensione sociopolitica indiscutibile.

Gli atleti sono gli eroi del nostro tempo, superuomini che lottano con le loro performance sportive contro ostacoli che sembrano invalicabili e insormontabili: queste barriere cadono una dopo l'altra e sappiamo che ciò non è dovuto soltanto alle straordinarie qualità degli atleti. Accanto allo sportivo di punta, da tempo non vi è più solo l'allenatore. La ricerca applicata nell'ambito della tecnologia relativa ai materiali e all'abbigliamento gioca un ruolo di primo piano: ingegneri, fisiologi, dietisti, chimici, medici sportivi, preparatori mentali sono soltanto alcune delle figure che operano in favore del miglioramento delle performance sportive. La ricerca della vittoria e del record segue poi una logica implacabile che porta facilmente agli eccessi che quasi quotidianamente possiamo osservare.

2. Situazione motoria competitiva

È facile constatare che non tutti attribuiscono al termine «sport» lo stesso significato: si tratta di un termine eccessivamente polisemico, senza

una precisa identità e che si presta a malintesi e confusioni. Al termine «sport» si associano infatti attività fisiche informali svolte durante il tempo libero, combattimenti nei quali si annienta l'avversario o spettacoli che valorizzano la bellezza del gesto e la tecnica d'esecuzione.

Non ci stancheremo di ribadire che definire con precisione è indispensabile non solo per chi si occupa di ricerca e di educazione. Come non essere d'accordo dunque con Pierre Parlebas (2004) quando osserva che in un ambito come quello sportivo permeato dalla ricerca scientifica è sorprendente come si possa accettare una mancanza di rigore terminologico. Si può essere indotti a pensare che la definizione di sport sia mantenuta volutamente vaga, e che una precisazione di questo termine possa anche disturbare le istanze che lo governano, poiché gli interessi in gioco sono altissimi. Certo si può essere di avviso diverso e considerare sport tutte le pratiche fisiche di qualsiasi natura, così come per esempio viene fatto da parecchie università in Svizzera. Anche il già citato sito della Confederazione Elvetica, che ha lo scopo di promuovere un'educazione fisica di qualità in tutti gli ordini scolastici²⁴ (2010) e che ha creato un glossario per favorire la comprensione dei concetti più importanti, non definisce lo sport né nella sua versione tedesca («qims.ch») né in quella francese («qeps.ch»). Siccome una «non definizione» è carica di conseguenze, abbiamo insistito affinché ciò venisse fatto nella versione di lingua italiana («qief.ch»). D'altronde a noi sembra che i mass media, pur senza definire, abbiano di fatto operato una distinzione molto chiara tra sport e non sport; tutte le rubriche presenti su giornali, radio e televisioni che trattano di sport (anche a livello giovanile o regionale) riferiscono esclusivamente di pratiche competitive e non certo di situazioni informali legate al piacere, alla salute o al benessere. Non definire lo sport significa mascherare la realtà e fonderla in un insieme più vasto: se qualsiasi attività fisica figura sotto la denominazione «sport», allora lo sport possiede l'autorità su qualsiasi attività motoria di divertimento e la motricità legittima sarà pertanto esclusivamente la motricità sportiva. Le conseguenze possono essere problematiche per la ludo-diversità, poiché le istanze sportive, propagandando i principi di concorrenza, performance e «dominio» si inseriscono in tutto il tessuto sociale, non solo nei club sportivi, ma anche nei centri del tempo libero, nei progetti legati alla salute e al benessere sin dalla più tenera età, dalla scuola dell'obbligo all'università.

Ritornando alla necessità di definire con precisione, sembrerebbe che una delle caratteristiche dello sport sia quella di effettuare un «movimen-

²⁴ <http://www.sport.admin.ch/qims/html/grundlagen-3.html> (ultima consultazione: 28.10.2016).

to intenso». Ma se il criterio per definire lo sport dovesse essere il dispendio energetico, allora il *Curling* e il *Tiro con l'arco* o *al piattello*, benché attività fisiche olimpiche, non dovrebbero essere degli sport, mentre lo sarebbero le escursioni alla ricerca di funghi o la salita al quarto piano senza ascensore: lo sport non si può quindi ridurre a un semplice esercizio di drenaggio energetico.

La prasseologia motoria ha il pregio di colmare un'importante lacuna. Per favorire un dibattito scientifico e culturale serio ci pare essenziale mettere in rilievo i quattro tratti caratteristici che permettono di catalogare lo sport e di differenziarlo dal resto delle attività fisiche: «Lo sport è l'insieme delle situazioni motorie istituzionalizzate e codificate in forma di competizione» (Parlebas 1999). Azione motoria, regole, competizione e federazioni sono dunque i quattro tratti distintivi che devono essere presenti contemporaneamente affinché si possa parlare di sport.

La *situazione motoria* indica che lo sport è caratterizzato innanzitutto da un'azione motoria e da una pratica corporea: è infatti la «messa in gioco» del corpo che determina l'esito dell'attività. Ciò ci permette di affermare ad esempio che dei giochi quali gli *Scacchi* o il *Bridge*²⁵ non sono degli sport.

Lo sport è *codificato* in modo preciso: il codice di gioco accorda a ogni partecipante la sua identità, fornendo una rete di costrizioni che orienta i comportamenti motori dei partecipanti. Chi pratica lo sport ubbidisce dunque a un sistema di regole, in assenza delle quali possiamo parlare di attività fisiche informali, di esercizi motori o di situazioni didattiche, ma non di sport. Nello sport il codice di gioco accorda a ogni partecipante la sua identità, fornendo una rete di costrizioni che pre-orienta la logica interna dell'attività e di conseguenza le condotte e i comportamenti motori dei partecipanti. *Praticare Jogging, Yoga, Andare in monociclo, Nuotare* o *Sciare liberamente* oppure *Ballare l'hip hop* sono dunque situazioni motorie, ma non sono sport.

Altro aspetto centrale per definire lo sport è lo svolgimento di una *competizione*: un dispositivo che disciplina le gare il cui esito termina con dei vincitori e dei vinti. Senza competizione dunque non si parla di sport: *Fare un'escursione in mountain bike* o *Scalare una parete* possono essere attività intense e pericolose, ma se vengono svolte in assenza di competizione non rientrano nella categoria «sport». Il criterio *competizione* mette l'accento sulla determinazione del vincitore ed è all'origine della misurazione, della gerarchia e delle selezioni che vengono costantemente effettuate in ambito sportivo.

²⁵ È noto che per gli *Scacchi* si richiede da tempo lo statuto di sport, ma anche per il *Bridge* si sta andando in questa direzione. Si veda Carlini, C. (2015) *Il bridge va in aula per rivendicare la dignità di sport*. Settimanale *il Caffè*. 4.10.2015.

Come ultimo punto vi è l'*istituzionalizzazione* che ne è un tratto decisivo anche se talvolta messo in ombra. L'istituzione sportiva instaura un contratto simbolizzato individualmente con la firma dell'atleta sulla licenza. Le competizioni sportive sono gestite in modo ufficiale da club o federazioni regionali, ma anche da istanze internazionali e olimpiche, e ciò determina delle conseguenze economiche e mediatiche notevoli che hanno un'eco universale. Se prendiamo in considerazione un gioco già esaminato nella prima parte di questo testo e molto conosciuto in Europa con il nome di *Palla due campi* o *Palla prigioniera*, notiamo che si tratta di una situazione motoria codificata in modo competitivo, ma che non è mai stata istituzionalizzata: va dunque inclusa nella categoria «non sport».

Lo sport è per forza agonistico e competitivo: se non è agonistico e competitivo, bisogna chiamarlo altrimenti. Gli slogan quali «sport per tutti» o «sport di massa», che non distinguono lo sport dal non sport, fanno passare in secondo piano tutte le tecniche corporee svolte in modo informale al di fuori del controllo delle federazioni. Il ruolo della corporeità e il ruolo dello sport non possono confondersi, le attività fisiche libere, di piacere, di salute o di necessità, indipendenti da ogni rigidità regolamentata dalle istituzioni, entrano dunque in una categoria a sé stante: si tratta perlopiù di attività tradizionali (*Footing, Nuoto, Arrampicata, Sci, Canoa, Escursioni in ambiente naturale...*) alle quali si aggiungono delle attività più recenti (*Skateboard, Windsurf, Kitesurf, Stand up paddle...*) che molto spesso le federazioni tentano di regolamentare e includere nello sport. Si tratta di un'enorme e inesauribile fonte di pratiche fisiche, che l'educatore può utilizzare in funzione dei suoi progetti pedagogici. Queste attività informali offrono uno straordinario ventaglio di situazioni motorie, molte delle quali all'aria aperta e in ambiente naturale. Esse favoriscono un'avventura motoria vissuta spesso in cooperazione tra i partecipanti, agli antipodi della rigida rivalità e dell'aggressività tipici dei duelli sportivi.

3. Pratica sociale recente

Se l'agonismo ci è noto sin dall'antichità, la parola «sport» appare a fine Ottocento nel Regno Unito, dunque ha poco più di un secolo di vita. La nascita dello sport moderno è situata nei collegi britannici, che non riescono più a contenere la violenza e i disordini provocati dagli allievi, i quali reagiscono in modo eversivo all'autoritarismo (Bussard 2007, Daring 2012). Luc Collard, ispirandosi alle riflessioni del sociologo tedesco Norbert Elias, rileva come lo sport non sia, alle sue origini, popolare. È nato in un contesto elitario ed era un'occasione per l'alta società di trova-

re soddisfazione ai propri bisogni con passatempi meno violenti rispetto ai costumi dell'epoca. «La limitation de la violence physique dans les sport naissants est le signe d'une réduction plus globale du seuil de tolérance à la violence exercée par l'homme sur l'homme»²⁶. Lo sport nasce parallelamente alla democratizzazione della politica, dove c'è il rispetto dei concorrenti. Attraverso lo sport, la classe dominante perpetua, secondo un modello ludico, l'eccitazione della battaglia, con una violenza simbolica che rimpiazza la violenza fisica. Come in politica, il vincitore accetta lo stato di vittoria precaria e sa che dovrà presto difendere il proprio titolo. Collard ipotizza inoltre che il pieno appoggio dei poteri politici allo sport possa essere derivato dalla sua origine elitaria, fin d'allora avallato dal potere centrale.

Per l'epistemologo Bertrnad During lo sport moderno si è costruito per imitazione della cultura greca, rivisitata da un XIX secolo puritano e fortemente impregnato di valori anglicani. È infatti in nome di un'Olimpia ridisegnata che il barone francese Pierre de Coubertin ha immaginato i giochi olimpici moderni, differenti da quelli che lo hanno ispirato, poiché in stretta relazione con i costumi delle società industriali (During 2000, 2012). Lo sport ha preso in prestito dai Greci la competitività (*agon*) e dai Romani la dimensione spettacolare (*ludi*); si è invece tenuto a distanza sia dalla sovversiva effervescenza ludica medievale (*jocus*) sia dalla seriosità del lavoro proposto dalle ginnastiche provenienti dal Nord Europa che molto hanno influenzato anche le pratiche fisiche in Svizzera.

Il pedagogista e storico francese De Coubertin nel suo progetto di modernizzazione dei giochi olimpici ha associato un sistema di valori sociali ancora oggi vigenti. Si tratta di valori che hanno determinato la formazione dei gentiluomini britannici e che mirano a favorire le eccellenze, insegnando a battersi soli o in gruppo. Alla base dei giochi olimpici estivi vi sono infatti le situazioni nelle quali gli atleti si misurano soli in spazi stabili. Le prove regine rimangono l'*Atletica*, la *Ginnastica artistica* e il *Nuoto*, alle quali si aggiungono molte altre discipline che si strutturano sullo stesso principio. Si tratta di una categoria psicomotoria che rappresenta da ormai oltre un secolo più del 50% delle prove (During 2012). Il resto delle gare prevede duelli tra individui o tra squadre, dove domina la strategia collettiva.

Ricordiamo che il motto olimpico non è come talvolta si può pensare «l'importante è partecipare», bensì *Citius, Altius, Fortius*, ossia «più veloce, più in alto, più forte». Nello spirito di De Coubertin, che mira allo

²⁶ Collard, L. (2004) *Sport et agressivité*. Méolans-Revel. DésIris. p. 58.

sviluppo fisico e morale della specie, i giochi olimpici erano destinati a giovani adulti di sesso maschile. Per la sociologa Béatrice Barbusse, malgrado le donne abbiano oggi una grande facilità di accesso allo sport, il mondo sportivo rimane tutt'ora un santuario del dominio maschile e in proposito cita un'affermazione di De Coubertin: «Il vero eroe olimpico è ai miei occhi l'adulto maschio individuale»²⁷.

Riferendoci al contesto svizzero, va rilevato che l'educazione corporea dei giovani era intessuta di valori ben prima dell'avvento dello sport, come testimoniano i lavori di Jean-Claude Bussard che ha preso in esame le attività fisiche elvetiche nel periodo dal 1800 al 1930. Lo sport in Svizzera si è sviluppato al di fuori di ogni connotazione patriottica e si è lentamente sostituito alla ginnastica nella prima metà del XX secolo, periodo in cui avviene una pacificazione tra ginnastica, lotta e tiro che divengono a loro volta degli sport: «Il peut paraître étonnant que la finalité patriotique de l'exercice physique qui était jusque-là l'apanage de la gymnastique, de la lutte et du tir concerne désormais le sport, phénomène mondain et vecteur de valeurs qui bousculent l'idéal conservateur»²⁸.

4. Capacità di adattamento a tutti i regimi politici

Il fenomeno sportivo ha ampiamente dimostrato di avere la capacità di adeguarsi a tutti i regimi politici, in contrasto tra loro, ma paradossalmente in armonia per quanto riguarda il rapporto con lo sport. Proclamato oggi come fattore di fraternità nei paesi democratici e valorizzato nei suoi aspetti competitivi dalle ideologie liberiste, è stato utilizzato in passato come agente di discriminazione razziale (fascismo, nazismo e stalinismo). Il regime liberale valorizza lo sport enfatizzando la concorrenza tramite la competizione, coltivando la performance, esaltando le prodezze individuali e facendo emergere l'élite e l'eccellenza. Il regime democratico è preoccupato di favorire l'accesso allo sport per tutti: fondandosi sul principio di giustizia e uguaglianza, ritiene che il confronto sportivo permetta a ciascuno di ottenere dei risultati all'altezza del proprio merito. Lo sport appare pure come un campo solidale dove gli effetti positivi sulla salute sono ripartiti su tutta la fetta della popolazione, tenendo conto anche della fascia meno abbiente.

²⁷ Barbusse, B. (2012) *Le sport comme vecteur d'intégration et de socialisation*. In: *Sport et bien être relationnel*. Paris. Chiron, p. 131.

²⁸ Bussard, J.-C. (2007) cit. p. 197.

Il «partito dello sport» (During 2012) è in grado di mettere d'accordo schieramenti politici e differenti regimi. Lo sport riesce a favorire da un lato il controllo «del corpo e dello spirito», e dall'altro il controllo delle masse, attraverso la centralizzazione della competizione e l'inquadramento corporeo. Se escludiamo i totalitarismi, lo sport sembra favorire sia certi tratti del liberalismo (competizione, gerarchie, esaltazione delle performance, valorizzazione dei vincitori) sia altri tratti che si avvicinano alla sfera democratica (giustizia assicurata dall'arbitraggio, uguaglianza delle opportunità, merito e solidarietà). La competizione può essere letta come occasione per offrire a ognuno la possibilità di trovare la propria strada verso l'eccellenza, ma anche come l'esclusione e l'eliminazione degli individui più deboli. La centralizzazione del potere sportivo nell'ambito delle federazioni può rappresentare l'obbedienza di tutti gli individui a una stretta conformità corporea o all'inverso far approfittare tutti i cittadini, soprattutto i più sfavoriti, dei benefici di una pratica considerata benefica e salutare.

Strettamente collegata con il sistema economico e sociale, l'apoliticità dello sport è un'illusione: di fatto il sistema sportivo è il riflesso del contesto e dei conflitti sociali. Lo sport tende a mettere radici sempre più importanti anche nei paesi in via di sviluppo, diventando simbolo di modernità e di potere, supplendo alle pratiche corporee tradizionali con una sorta di «colonizzazione dolce», che impone i modelli del mondo occidentale a discapito del patrimonio tradizionale locale. Intimamente legato al tessuto culturale, un tale dispositivo istituzionale influenza molteplici aspetti della vita di un paese: spazi, abbigliamento, attrezzature, industrie, commercio, spettacoli, divertimento e, non da ultimo, l'educazione.

Le istituzioni sportive desiderano acquisire un'identità transculturale ed essere riconosciute come universali. Il Comitato Olimpico Internazionale (CIO) è senz'altro il primo organismo transnazionale che sia riuscito a coordinare un'impresa di portata planetaria. Altrettanto lo ha fatto la Federazione internazionale che governa gli sport del *Calcio*, nota universalmente come FIFA (che muove centinaia di miliardi di dollari l'anno e detiene i diritti per la commercializzazione di qualsiasi prodotto legato al gioco del *Calcio*). L'ormai ex presidente ha definito la FIFA «più influente di tutti i paesi e di tutte le religioni» e ha aggiunto: «Noi vogliamo creare più pace, giustizia e salute nel mondo»²⁹. Sebbene discreditate, queste istituzioni sportive mantengono inalterato il loro ruolo di superpotenze economiche che influenzano le pratiche fisiche mondiali, alle quali sono associati i valori contemporanei. Abbiamo visto nella prima parte del nostro

²⁹ Intervista all'ex presidente della FIFA Joseph Blatter. Settimanale *SonntagsZeitung*, 22.3.2015.

lavoro che un certo numero di giochi non corrispondenti ai valori spettacolari della nostra epoca, pur avendo fatto felici generazioni di giocatori nel recente e lontano passato, rischiano di sparire. Il fatto di mondializzare le pratiche corporee può dunque essere letto anche come un appiattimento della culture, che tendono a normalizzarsi. Spesso l'incursione dello sport ottiene grandi successi (com'è il caso dell'Africa, se pensiamo al *Calcio*), ma qualche volta non riesce nel suo intento e le caratteristiche culturali oppongono resistenza. I campionati del mondo di calcio portati negli Stati Uniti d'America (1994), in Giappone e Corea del Sud (2002) non sembrano essere stati accolti con l'entusiasmo auspicato e in questi Paesi non hanno messo radici come si auguravano invece i vertici della FIFA. Chissà se la dolce colonizzazione, dopo essere passata dai deserti e dalle alte temperature del Qatar nel 2022, si estenderà pacificamente in futuro anche nei mercati economici emergenti della Cina e dell'India.

5. Fonte di valori discutibile

Dopo aver definito e situato il fenomeno sociale «sport», possiamo tentare di addentrarci nei delicati aspetti morali, etici, e di capire i suoi influssi sulla personalità di chi lo pratica, cercando di distanziarci da posizioni radicali totalmente contrari o totalmente favorevoli allo sport.

Sul versante ultra negativo citiamo brevemente una corrente (attiva soprattutto in Francia) che si oppone con determinazione allo sport, vedendolo come fonte di alienazione. Capostipite di questa tendenza è Jean Marie Brohm, per il quale lo sport rappresenta l'oppio dei popoli (1976, 1992, 2001) ed è fondamentalmente un'istituzione di dominazione ideologica che riproduce le strutture del capitalismo di Stato, siano esse di ispirazione liberale o di ispirazione burocratica e totalitaria socialista. Anche per Robert Redecker (2003, 2004) lo sport è una minaccia per l'uomo, una sorta di disumanizzazione: lo sport spettacolo favorisce l'inquadramento del corpo e dello spirito, e permette il controllo dei popoli attraverso la centralizzazione della competizione.

Jacques Gleyse (1997, 2001) denuncia invece l'egemonia anglosassone delle pratiche sportive, così come la colonizzazione americana nell'ambito della ricerca scientifica di matrice sportiva. Per questo autore le multinazionali americane (Nike, Reebok, ma anche Microsoft) sono vettori di potere che finanziano direttamente i laboratori di ricerca universitaria, al fine di accrescere il loro impatto pubblicitario e il loro profitto. Ne consegue che il numero di ricerche che possono mettere in luce aspetti critici relativi allo sport, in America, è molto ridotto.

Il punto di vista ultra positivo è assai diffuso, come abbiamo già in parte visto nei capitoli precedenti (compresa l'iniziativa relativa all'Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport). Qui si evidenziano valori connaturati come il fair play, il superamento di se stessi, lo spirito di squadra, la tolleranza, la solidarietà o le immense capacità formative. Lo sport è visto come uno strumento di fratellanza e di pace, un mezzo di elevazione delle persone, un fattore di integrazione e di inclusione, uno strumento di formazione morale e del carattere, una palestra di vita e di socializzazione. Per molte persone l'adesione ai valori dello sport è irrazionale e corrisponde a verità che non vanno messe in discussione. Si potrebbe anche affermare con Bertrand Doring (2000) che si tratta di «una professione di fede».

I fatti ci mostrano oggettivamente che con l'avvento di ogni manifestazione sportiva di rilievo ci confrontiamo con una sovrabbondanza di problemi e di dilemmi che confermano quanto sia difficile il rapporto tra sport, etica e morale. La ricerca del profitto e i budget colossali fanno in modo che siano ampiamente diffuse pratiche illecite nelle quali sono coinvolti organismi peraltro pronti a sottoscrivere il valore morale ed educativo dello sport.

Corruzione, violazione del codice etico, malversazioni, sospetti di frode fanno parte della storia sia del Comitato Olimpico Internazionale sia della Federazione Internazionale di calcio. Altrove, gli scandali del calcio-scommesse, con responsabilità da attribuire non soltanto ai singoli giocatori, tocca in numerosi paesi società sportive sia di primo piano sia delle leghe inferiori. L'industria degli alcolici investe in tutti i paesi cifre esorbitanti nello sport, che dovrebbe essere sinonimo di salute. A questi pochi, ma significativi esempi, aggiungiamo la storia infinita del doping. Si parla di tolleranza zero nel doping per poi affermare «tutti drogati nel ciclismo». Si citano disastri morali spaventosi nell'atletica per poi subito incensare il prossimo vincitore. La responsabilità di federazioni, allenatori, fisiologi ed ematologi che portano a ridicole giustificazioni da parte degli atleti colti in flagrante non permettono certo alla pratica sportiva di godere di attendibilità e di porsi quale modello educativo esemplare.

Molti colpi sono stati inferti alla credibilità dello sport e non è più possibile affermare che vi siano delle deviazioni maligne che minano e compromettono dall'esterno una pratica che per sua natura resterebbe innocente, estranea, autentica e pura. Le derive interne sono continuamente smascherate. Sebbene discreditato, lo sport rinasce ogni volta più forte di prima e mantiene inalterato il proprio ruolo di potenza economica. Ciò che è richiesto sono spettacolo e record, e ciò avviene con la connivenza di federazioni, sponsor, dirigenti e mass media.

Dal nostro punto di vista, pur distanziandoci da affermazioni che vedono nello sport esclusivamente una meccanicizzazione del corpo, un'istigazione alla violenza e un nuovo «oppio» del popolo, crediamo che non si possa parlare di universalizzazione di principi e valori intrinseci connessi allo sport, soprattutto se ne parliamo in senso generale, al di fuori delle pratiche specifiche e dei contesti in cui queste pratiche si realizzano. Lo sport non è infatti fondato su valori, bensì su regole di competizione che vengono periodicamente adattate per rendere lo spettacolo attrattivo. In contrasto con le correnti ultra negative, non crediamo però che l'entusiasmo sollevato dalla pratica e dallo spettacolo sportivo vada considerato un segnale di alienazione: occorre infatti riconoscere allo sport la sua legittimità, ma ci pare importante segnalare che esso non deve andare al di là della propria pertinenza. Non se ne deve dunque fare un uso falsato e occorre poter formulare delle obiezioni quando lo sport abusa delle proprie competenze.

Gli educatori o gli allenatori potranno in modo legittimo appoggiarsi sulla competizione per tentare di trasmettere dei comportamenti eticamente rispettosi degli avversari, la lealtà, il fair play ecc., ma queste sono opzioni possibili, non vincolanti. Si pretende spesso che le atlete e gli atleti siano dei modelli per la gioventù e vi sono senz'altro molti sportivi che ricercano e mettono in pratica la lealtà o il fair play, ma non si può pretendere che queste virtù siano specifiche dello sport. Qualcuno lo dice chiaramente, lo sport non ha scopi sociali, solo i più forti vanno avanti, gli altri dovranno sopravvivere, il carattere richiesto è quello di passare davanti agli altri e gli allenatori sono pagati per portare successo ai club di appartenenza, alle federazioni, alle nazionali.

Come per ogni pratica sociale, l'etica non è costitutiva né dello sport o della musica né del cinema o della pittura. Un calciatore, un ginnasta, un architetto o un pittore non sono persone eticamente o moralmente migliori di chi non pratica o non ha praticato queste attività. Strumentalizzare la pratica competitiva per metterla al servizio di valori è pertanto abusivo: lo sport non è né buono né cattivo, né educativo né diseducativo, dipende esclusivamente dall'uso che ne facciamo.

6. Sport, combattività e aggressività

In parallelo ai valori si può aprire il dibattito relativo ai disvalori correlati alla pratica sportiva. A questo proposito una tematica di vasta eco è associata all'aggressività e al suo legame con la violenza. Occorre prudenza nel trarre conclusioni affrettate relativamente al rapporto tra sport,

aggressività o violenza, e in generale va segnalato che l'istituzione sportiva mette in atto importanti misure per ridurre i fenomeni violenti sui campi di gioco. Qui ci occupiamo soltanto di aggressività potenzialmente indotta dalle pratiche sportive e non della violenza negli stadi che coinvolge con una certa frequenza gli spettatori.

Uno studio condotto nel 2008 in Svizzera, nel Canton San Gallo, rileva che «[...] fra gli sport e le attività sportive che comportano un tasso maggiore di delinquenza figurano il calcio, la pallacanestro, l'hockey su ghiaccio, gli sport di combattimento, l'allenamento della forza e lo skate-board, mentre gli sport sulla neve, l'escursionismo, l'equitazione, il nuoto, il ciclismo e la ginnastica sono confrontati con meno problemi comportamentali»³⁰. L'autore dello studio, Martin Killias, afferma che «finora non ne eravamo a conoscenza. È emerso chiaramente che in realtà tutto dipende dalla disciplina praticata e non dallo sport in generale [...]». E ancora: «La domanda da porsi è la seguente: perché sport individuali (equitazione, nuoto, sport sulla neve o escursionismo) sono nettamente meno in correlazione con la violenza rispetto ad altri? Ha per caso a che fare con il fatto che ad esempio nel calcio o nell'hockey su ghiaccio sia normale esercitarsi a violare la distanza fisica minima? [...]»³¹.

L'autore dello studio intuisce qui la necessità di analizzare le attività fisiche e sportive dal loro interno. Emerge dunque in tutta la sua attualità l'utilità e il valore della prasseologia che ha da tempo avvertito l'esigenza di studiare le pratiche fisiche con criteri rigorosi, analizzandone la logica interna in rapporto allo spazio, all'interazione tra i giocatori, al sistema di punteggio ecc.

Osserviamo che gli sport meno correlati con la violenza citati da Killias sono psicomotori: benché nella competizione sia presente il rivale, esso non influisce direttamente sulla condotta motoria dell'atleta. Durante l'esecuzione del compito motorio gli avversari non interagiscono simultaneamente e nella stessa attività con il concorrente impegnato nell'esecuzione della sua performance (*Equitazione*, salti o lanci nell'*Atletica, Sci...*) oppure se i concorrenti sono presenti non possono ostacolarsi (discipline di velocità nell'*Atletica*, nel *Nuoto...*). La maggior parte degli sport messi in relazione a problemi comportamentali, citati nell'inchiesta, sono invece sociomotori: qui il ruolo dell'avversario è essenziale e cerca di impedire all'atleta di realizzare al meglio la sua performance. Occorre dunque opporsi, ostacolare e influenzare il rivale per cercare di trarne un vantaggio e portarlo all'insuccesso.

³⁰ Lehmann, A., Moser, K. (2010) *Lo sport può spingere verso la violenza?* In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin. pp. 24-25.

³¹ Intervista a M. Killias (2010) *In attesa di ricerche e verifiche*. In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin. pp. 20-31.

A proposito dello studio, Lehmann e Moser rilevano d'altro canto che sebbene venga dimostrata una correlazione tra i comportamenti devianti e gli sport citati, «[...] non è affatto deducibile che queste discipline favoriscano i comportamenti violenti. In pratica occorre evitare di trarre conclusioni causali in base a interdipendenze di questo tipo». Gli autori dell'articolo suggeriscono di «[...] aprire una discussione sullo sport come relazione costruttiva con l'aggressività o addirittura come mezzo per ridurre la propensione alla violenza»³².

Cogliamo volentieri questo invito cercando innanzitutto di classificare gli sport presi in considerazione nello studio. Tra quelli considerati più a «rischio violenza» troviamo tre situazioni sociomotorie specifiche che corrispondono alla definizione di sport precedentemente data (*Calcio*, *Pallacanestro* e *Hockey su ghiaccio*) e una categoria sociomotoria che raggruppa più sport di combattimento. Per quanto riguarda i tratti di logica interna che prendono in considerazione il rapporto con l'altro, notiamo che tutte sono strutture di duello simmetrico. Duello simmetrico collettivo per gli sport cosiddetti di squadra e duelli simmetrici tra individui per quanto riguarda gli sport cosiddetti di combattimento. Tutti questi sport prevedono un contatto diretto ed essenziale con l'avversario. Negli sport collettivi, la distanza di carica varia dal grado meno intenso del *Basket* fino a quello più intenso dell'*Hockey*. Per quanto riguarda i duelli simmetrici tra individui (sport di combattimento) non disponiamo di dati per poterli esaminare, ma la distanza di carica è forzatamente di grado intenso. Per quanto attiene infine al rapporto con il punteggio, tutti questi sport prevedono la vittoria e la sconfitta e ciò influisce in modo importante sulle condotte aggressive dei giocatori.

6.1 Le condotte aggressive vanno allenate

La nostra società, e con essa lo sport, adegua con il tempo le regole e i comportamenti, riducendo e regolando le condotte violente. Jean-Claude Bussard fa notare che il *Calcio*, già ai suoi esordi nei primi anni del Novecento, era soggetto a critiche: «Le football est perçu par bon nombre de parents comme excessivement violent et dangereux pour la santé. Cette appréciation n'est pas dénuée de tout fondement, car les règles d'alors protègent peu les joueurs et autorisent les charges contres l'adversaire»³³. Ai giorni nostri in ambito sportivo i comportamenti violenti sono stigmatizzati. Qui facciamo riferimento a indicatori quali la pericolosità e la brutta-

³² Ivi, p. 25.

lità delle condotte motorie che possono generare colpi, collisioni e cadute: comportamenti puniti dal codice sportivo e anche da quello civile.

Constatiamo con una certa sorpresa che negli sport di squadra si registra un numero maggiore di incidenti rispetto agli sport di combattimento (Collard 2004): ne consegue che, benché negli sport di combattimento il bersaglio sia il corpo dell'avversario, ciò non permette di affermare che queste pratiche siano più violente rispetto agli sport collettivi. L'autocontrollo richiesto nei combattimenti fa sì che le condotte motorie degli atleti siano «adattate» in modo da non traumatizzare deliberatamente il corpo dell'avversario.

Veniamo ora all'aggressività, che in questo contesto ci interessa più da vicino e che va considerata al di fuori delle condotte devianti viste in precedenza. Appare chiaro che l'aggressività nello sport è indotta dalla logica interna delle pratiche motorie: si tratta di «[...] organisations significantes du comportement moteur manifestant une volonté de batailler – d'en découdre avec les opposants –, limitée aux droits et interdits prescrits par les règles du jeu.» (Collard 2004, p. 39). I criteri per evidenziare l'aggressività motoria sono dunque da ricercare nell'interazione tra avversari indotta dal codice di gioco per quanto riguarda il rapporto tra i giocatori. Un indicatore può essere evidenziato nella combattività (presente sia nei duelli sportivi con contatto fisico come nel *Calcio* o nell'*Hockey*...) sia in quelli senza contatto fisico (*Tennis*, *Pallavolo*...). Altri indici possono essere relativi alla distanza interpersonale, quando si disturba l'avversario senza necessariamente entrare in contatto fisico (inseguire, fare ostruzione, marcare da vicino, minacciare...) oppure nei gesti di contro-comunicazione motoria in cui si invade quella che l'antropologo americano E.T. Hall definisce distanza intima (Hall 1971, p. 147). Qui si entra momentaneamente in contatto con l'avversario facendo uso della forza fisica (tirare, spingere, impedire di giocare, urtare, bloccare, placcare ecc.). Questo tipo di aggressività è sovente necessaria al buon esito dell'attività, è un fattore che favorisce l'efficacia sportiva e va allenata. Da questo punto di vista, agli atleti è richiesto di mantenere un livello di aggressività ottimale durante tutto l'incontro e su tutto l'arco della stagione agonistica. Si sente sovente che allenatori o direttori sportivi richiedano ai giocatori accanimento totale, ferocia agonistica, fame e cattiveria sia in partita sia negli allenamenti. L'aggressività è dunque da considerarsi benefica per il successo sportivo e deve spesso andare al limite delle regole imposte dal codice di gioco. Talvolta il regolamento rende difficile la distinzione tra aggressività motoria

³³ Bussard, J.-C. (2007) cit. p. 193.

lecita e illecita: è il caso per esempio dell'*Hockey su ghiaccio* dove chi risponde con un pugno (purché non tolga i guantoni) a una *bagarre* già iniziata riceve una penalità minore. La legittima difesa sembra dunque essere più che tollerata dalle istanze che codificano questo sport.

Nel *Basket*, nato come attività senza contatto fisico, sembra essersi messa in atto un'operazione inversa rispetto a quella in voga negli altri sport. Ecco cosa sostiene Rosenberg: «Oggi si gioca in modo molto più atletico e veloce e il regolamento tutela molto meno gli attaccanti in possesso di palla rispetto al passato, ciò che contribuisce a rendere il gioco più fisico. La regola della "tolleranza zero" in possesso di palla non è interessante per le società di professionisti e poco seducente per il pubblico»³⁴. A sostegno dell'accresciuta aggressività nella *Pallacanestro*, Rosenberg fa riferimento a ragioni sociologiche e culturali, legate cioè alla logica esterna del gioco: «Lo streetball, che non è nient'altro che la forma aperta della pallacanestro, ha contribuito molto a rendere la nostra disciplina più popolare, ma sfortunatamente essa gode anche di una cattiva reputazione, ovvero quella di essere praticata da "giovani duri" [...] Mentre negli anni ottanta la pallacanestro era ancora una disciplina praticata quasi esclusivamente da studenti e accademici, ora grazie alla popolarizzazione dello streetball e all'industria musicale, la disciplina è disponibile anche ai ceti meno abbienti». Queste considerazioni sul *Basket* sembrerebbero evocare una componente della logica soggettiva che influenzerebbe la pratica sportiva. Se la propensione alla violenza e alla trasgressione possono trasferirsi in una disciplina come quella del *Basket*, è altresì vero che la disciplina in questione non è neutra e la sua logica interna offre un terreno fertile che favorisce a sua volta l'emergere dell'aggressività.

Nella ricerca di Killias vengono evocate come attività correlate con la violenza anche l'*Allenamento della forza* e lo *Skateboard*. Per quanto attiene alla classificazione, sembrerebbero due situazioni psicomotorie più simili a quelle che non presentano problemi in tal senso. La categoria *Allenamento della forza* è tuttavia eccessivamente generica, non è una situazione motoria contestualizzata come sport: ciò non ci permette pertanto di fare una riflessione relativa alla logica interna. La forza può essere allenata sia in ambito sociomotorio (*Hockey, Calcio, Judo...*) sia in ambito psicomotorio (*Ginnastica artistica, Sci...*). Dipende pertanto dall'uso che ne viene fatto: possiamo infatti allenarci ore in una palestra sollevando pesi per mettere la nostra forza al servizio del salvataggio di una persona oppure per annientarla.

³⁴ Rosenberger, C. (2010) *Pallacanestro*. In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin. p. 28.

Diverso è il caso dello *Skateboard* (che potremmo paragonare ad altre attività nate come informali quali lo *Snowboard* e il *Parkour*, ma che non figurano nella lista degli sport a rischio violenza). La sua presenza in questa categoria sembrerebbe avvalorare la tesi secondo cui la strada o la piazza sono luoghi di maggiore manifestazione della violenza e della trasgressione, e che ciò sia da associare alle classi sociali meno favorite.

6.2 L'effetto catartico

Un ulteriore elemento di riflessione a nostro avviso importante che può emergere dall'inchiesta di Killias è l'eventuale effetto catartico dello sport, che potrebbe cioè fungere da mezzo di liberazione e purificazione da un'aggressività presente in eccesso nell'essere umano. L'aggressività nello sport potrebbe essere un tramite per ridurre la propensione alla violenza come scrive Balduzzi: «Si potrebbe benissimo affermare che i giovani predisposti alla violenza compensano questa loro inclinazione praticando proprio questi sport, che si trasformano così in attività che riducono la violenza»³⁵. D'altro canto si potrebbe essere portati a pensare che, vista l'importanza della vittoria e della necessità di conseguimento di risultati eccellenti che dominano lo sport, l'umiliazione della sconfitta e l'insuccesso può essere un vettore di insoddisfazione e di frustrazione che portano l'aggressività ad accentuarsi traducendosi eventualmente anche in condotte motorie «non adattate» e in comportamenti devianti.

Luc Collard afferma che lo sport non può essere considerato come una semplice catarsi dalle tensioni psicologiche: «Ainsi, les vertus “bonnifiantes” des pratiques sociales, fussent elles énergétiques, sont sujettes à caution. Neumann, Lüschen, Spielmann, Ryann, Leith, Zilmann ou Pfister se sont tous “cassez le nez” en cherchant à mesurer l'effet cathartique du sport et ont finalement conclu à l'absence de réduction d'agressivité après-coup – voire à son augmentation»³⁶. Collard ha condotto delle ricerche di tipo longitudinale che vanno dai bambini ancora in età di scuola elementare agli sportivi adulti. Con i bambini dell'età di circa 10 anni, che durante un intero anno scolastico hanno praticato quasi quotidianamente dello sport (*Calcio, Tennis, Boxe, Hockey su prato, Lotta...*), Collard ha constatato che non si è verificata l'ipotesi secondo cui la pratica dello sport permetterebbe di espellere l'eccesso di energia aggressiva e di placare, calmare o addolcire le condotte dei partecipanti; al contrario,

³⁵ Balduzzi, L. (2010) *Calcio*. In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin. p. 29.

³⁶ Collard, L. (2004) cit. p. 47.

la ripetizione regolare e organizzata di confronti sportivi, incoraggia i partecipanti a riprodurre abitudini aggressive anche in un contesto in cui non sono necessarie (Collard 2004, p. 140). Questo tipo di transfert è stato riscontrato anche presso sportivi adulti che tendono a «duplicare» o trasferire le forme d'aggressività motoria specifiche del loro sport anche in altri tipi di competizione in cui non sono specialisti. Ogni sportivo fa suo uno spazio sensoriale diverso, cosa che lo rende più o meno «brutale» in situazione di gioco. Gli specialisti della *Pallamano* hanno una cultura del contatto fisico, quelli del *Rugby* una cultura del placcaggio, quelli del *Basket* invece del disturbo. «Chaque sport semble modeler durablement les conduites motrices de leurs participants en leur inculquant certaines formes d'agressivité et de violence qu'ils finissent par reproduire en d'autres circonstances à leur corps défendant [...]»³⁷. Sembra dunque confermarsi l'ipotesi secondo cui lo sport e più specificamente gli sport collettivi non siano un rimedio contro l'aggressività, ma piuttosto allenino a mettere in gioco talune forme di aggressività. Le conclusioni di Collard convergono dunque con l'intuizione e l'ipotesi di Martin Kilias: «La tesi del rimedio catartico o, in parole più semplici, lo sport come annullatore di aggressività, vale tutt'al più a breve termine. Dopo la doccia gli sportivi sono sì più calmi, ma poi si caricano nuovamente»³⁸.

7. Logica esterna e influenza sulle condotte motorie

Da quanto vediamo sui campi da gioco ci pare possibile affermare che ciò che più conta, anche nei settori dello sport per i più piccoli, malgrado la bontà di taluni progetti etici, è il raggiungimento del risultato. Nello sport, la logica interna della situazione motoria è ciò che domina ed è quasi sempre più forte dei propositi, pur lodevoli, di dirigenti, allenatori o psicologi dello sport che tentano, carichi di buone intenzioni, di intervenire sulla logica esterna³⁹. A nostro avviso un bell'esempio di relazione tra logica interna ed esterna emerge dal film documentario *La squadra*⁴⁰ di Stefano Ferrari (2013) che racconta un'avvincente storia di integrazione

³⁷ Ivi, p. 93.

³⁸ Anche per Collard la tesi secondo cui l'esercizio fisico intenso permette di sfogare e ridurre l'aggressività mostra dei limiti. È sì possibile affermare che un'attività fisica aerobica intensa riduce le reazioni di combattività (Collard 2004, pp. 5-6), ma questo aspetto risulta essere controproducente in numerosi sport.

³⁹ Un esempio caratteristico riguardante la predominanza della logica interna sulla logica esterna è relativo alla Clericus Cup (torneo calcistico internazionale per monsignori, preti e seminaristi) giudicata diseducativa dalle alte sfere della Chiesa Romana, che ha impedito nel 2012 alla sezione Chiesa e Sport di patrocinare il campionato. Le condotte dei giocatori, pur impegnati sotto l'egida

ne grazie a un progetto educativo indirizzato a un gruppo di adolescenti, ai quali viene data ampia autonomia. Si tratta di un gruppo di ragazzi di differenti culture provenienti da esperienze extra sportive perlopiù legate a percorsi acrobatici in ambito urbano, ma con la passione per lo sport del *Basket*. Rileviamo qui un processo inverso rispetto a quello compiuto da numerosi giovani che si allontanano, talvolta in modo polemico, dalle società sportive. Spesso si assiste infatti a una sorta di ribellione contro le federazioni, che tendono a imbrigliare la gioventù secondo i parametri istituzionali e si vedono così nascere attività informali quali lo *Skateboard*, i *Roller*, il *Parkour* o gli *Street sport*. Dalla strada e dallo *Street basket* o *Pallacanestro in libertà*, i giovani della squadra hanno fatto la scelta di integrazione sportiva o di «sportificazione» (Bordes 2008), ricercando intensamente quale rappresentazione sociale lo sport istituzionalizzato, con tanto di licenza e iscrizione a un campionato. Hanno mantenuto inalterato soltanto il nome d'origine, che non corrispondeva però a ciò che li aspettava, al fischio d'inizio, nelle palestre ben riscaldate e illuminate. Lì hanno dovuto fare i conti con ciò che nello sport veramente conta ed è ovviamente il conteggio dei punti, che è stato inesorabilmente sfavorevole a questi ragazzi, al tempo stesso integrati e oppressi dal sistema che hanno intensamente cercato. Fortunatamente le competenze pedagogiche dell'allenatore e maestro hanno fatto in modo che l'autostima dei ragazzi non venisse eccessivamente lesa. Le buone intenzioni dell'insegnante-regista sono nell'ordine della logica esterna del gioco, grazie alla sua mediazione; i giocatori-attori sono, almeno parzialmente, riusciti a reinterpretare soggettivamente la reiterata esperienza della sconfitta, evitando di cadere nello sconforto, nell'aggressività o nel mancato rispetto delle regole, dell'avversario o dell'arbitro.

Meritano senz'altro degli elogi tutte le iniziative che tendono a mettere in parallelo logica interna e logica esterna (si veda per esempio l'interessante progetto diretto dallo psicologo Giona Morinini)⁴¹: ogni persona, in funzione dell'età, del sesso, della personalità o della cultura d'appartenenza, può infatti reinterpretare soggettivamente una pratica fisica. Motivazioni e sentimenti personali, sensibilità, capacità empatica ecc. possono dunque essere educati, e in questo senso la logica esterna – caricata di

del «giocare per credere», sono state stigmatizzate e gli scontri di gioco giudicati eccessivi, così come gli insulti dei tifosi, composti anche da religiosi, preti, suore e seminaristi.

⁴⁰ *La squadra* (2013) è il film documentario di Stefano Ferrari, vincitore del premio del pubblico alla XXVI edizione del Festival internazionale del cinema giovane Castellinaria di Bellinzona.

⁴¹ Segnaliamo il progetto *Talento nella vita* e in particolare il lavoro che viene svolto con bambini e giovani nelle società sportive di tre cantoni svizzeri, per incentivare la responsabilità etica negli allenatori e monitori sportivi: <http://www.talentonellavita.ch> (ultima consultazione: 28.10.2016).

valori positivi – può influenzare, almeno in una certa misura, le condotte motorie sul terreno.

Ma ci si può interrogare in merito a che cosa sia davvero richiesto a un allenatore di una società sportiva. L'analisi della logica interna degli sport porta a constatare che in sostanza si tratta di sviluppare competenze che consentono di risolvere nel modo più efficace il compito che è imposto dalle caratteristiche intrinseche del gioco, ossia battere l'avversario. La storia della squadra ci insegna dunque che, se si vuol aderire al sistema competitivo ed essere davvero integrati nel sistema sportivo, occorre ubbidire alle severe regole della selezione.

Anche le più piccole società sportive hanno il loro palmarès bene in vista e viene pertanto da chiedersi se la ricerca ostinata del successo, realizzata fin dalla più tenera età sia compatibile con l'aspetto educativo, se si impari davvero a rispettare gli altri e a lasciare posto agli altri, se si favoriscano le uguaglianze o si creino disuguaglianze. Creare una piramide con una base larga per far emergere al vertice una élite altamente competitiva sembra ancora essere un obiettivo dichiarato da molti club sportivi. Se la competizione può essere letta come l'occasione per offrire a ognuno la possibilità di trovare la propria strada verso l'eccellenza, di controcanto la si può considerare anche un mezzo di eliminazione dei più deboli.

Nella nostra carriera di formatori di insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare abbiamo molte volte sentito la domanda di genitori che si chiedono: «Dove mando mio figlio che non vuol fare competizione?». Quesito difficile, al quale apparentemente la Confederazione Elvetica ha trovato una risposta efficace, stanziando a partire dal 2008 importanti crediti per contrastare l'inattività dei bambini che «[...] non possono dare pienamente sfogo al naturale bisogno di svolgere attività fisica»⁴². Buona parte di questi fondi vanno alle società sportive, che dovrebbero impegnarsi per offrire a tutti i bambini, dai cinque ai dieci anni, un'attività fisica «variata e adatta alle fasce di età»⁴³. Noi non seguiamo da vicino questi progetti e siamo convinti che, anche in questo caso, alla base ci siano buone intenzioni e il desiderio di mettere al beneficio di tutti i bambini il maggior numero di pratiche fisiche. Ma occorre stare attenti a possibile derive: non tutte le pratiche sportive sono equivalenti. Lo abbiamo più volte ribadito nel corso del nostro lavoro.

Dobbiamo dunque evitare di fare un'analisi eccessivamente superficiale affidando allo sport una funzione troppo ambiziosa che non può esple-

⁴² <http://www.jugendundsport.ch/internet/js/it/home/js-kids/uebersicht.html> (ultima consultazione: 28.10.2016).

⁴³ *Ibidem*.

tare. La logica interna degli sport, regionali, nazionali, internazionali praticati da professionisti, dilettanti, adolescenti o da bambini è la stessa! Lo sport non è una pratica per forza adatta a tutti i bambini dai cinque ai 10 anni; lo sport è un'attività concepita per gli adulti, creata dagli adulti per gli adulti. Le attività proprie dell'infanzia sono i giochi tradizionali e le attività ludiche informali che i bambini organizzano autonomamente, spesso ispirandosi al mondo adulto, ma secondo le proprie capacità e i propri desideri. Certo si possono adattare gli sport facendoli diventare mini-sport, ma quali capacità ha mediamente un bambino di cinque anni per mettere in atto delle condotte motorie adattate al gioco del *Calcio* o dell'*Hockey*, pur ridotto nelle dimensioni spaziali e nel numero di avversari? Per compensare una visione di gioco richiedente un decentramento che, dal punto di vista dell'età evolutiva, perlopiù il bambino non possiede, le azioni vengono dirette dall'allenatore o dal monitore. Spesso i bambini sono talmente guidati che si muovono sul campo di gioco come piccoli adulti, e hanno ben poco margine per prendere decisioni autonome nel corso delle situazioni di gioco. Si tratta di una sorta di *dressage* o addestramento che si rivela ben lungi dal pur lodevole desiderio di offrire ai bambini delle opportunità per crescere in modo armonico grazie alle pratiche fisiche.

Non si può indurre la credenza che chi invia i propri figli in una società sportiva ottenga automaticamente dei transfert positivi sullo sviluppo della personalità. Se le società sportive vogliono assumersi pienamente una missione sociale ed educativa, come per esempio quella espressa da G+S Kids, devono uscire dalla logica esclusiva dello sport, per abbracciare senza ambiguità l'insieme delle pratiche fisiche, con la consapevolezza che sono solidamente strutturate e che con la loro logica endogena inducono comportamenti prevedibili.

8. Educare allo spettacolo sportivo

Lo spettacolo sportivo offre grandi qualità estetiche, emotive e drammatiche⁴⁴, genera identificazione, emozioni intense, continui rovesciamenti di fronte, incertezza del risultato e, in caso di successo e di vittoria, senso di identità e di appartenenza. La coesione sociale che si crea attorno allo sport può talvolta ridurre attriti politici e far accettare l'intercultural-

⁴⁴ Le caratteristiche dell'avvenimento sportivo ci riportano alla regola più conosciuta della drammaturgia classica, l'unità di tempo, di luogo e di azione: «Qu'en un lieu, qu'en un jour, un seul fait accompli, tenue jusqu'à la fin le théâtre rempli».

lità. Ma, ricordiamolo, si fonda sull'antagonismo assoluto, per cui la ricerca del risultato che valorizza il dominio sull'avversario può altresì generare sentimenti e stati d'animo di sconfitta, esclusione o frustrazione. Lo sport, che da un lato ritualizza l'aggressività e la disciplina per mezzo di severe regole dettate dall'istituzione, è presentato e offerto agli spettatori, che vivono la passione per procura e possono a volte agire con gesti irrazionali e violenti.

Certo non esiste una risposta miracolosa per risolvere un quesito complesso e che invita a godere di uno spettacolo che talvolta è un incitamento potenziale all'aggressività. Tuttavia, così come la scuola si impegna giustamente per introdurre alla lettura delle opere d'arte, soprattutto letterarie, pittoriche o musicali, noi suggeriamo con tutta modestia un'educazione allo spettacolo sportivo che possa indurre da un lato a cogliere l'estetica e l'originalità delle creazioni sportive, e dall'altro a smontare e scomporre gli sport per capirne alcuni meccanismi di funzionamento. Si vuole così sensibilizzare lo spettatore a prendere la giusta distanza dallo spettacolo sportivo.

In generale lo sport è strutturato in modo assai elementare e permette a chiunque di leggere la maggior parte degli avvenimenti che hanno luogo negli stadi, comprendendone facilmente gli obiettivi: occorre essere da un lato più veloci, saltare più in alto o eseguire gli esercizi meglio degli avversari, e dall'altro sconfiggere l'avversario segnando un numero di punti superiore in un tempo limitato.

8.1 Leggere la motricità attraverso un sistema di segni

Ci sono senz'altro più modalità per tentare un approccio educativo allo spettacolo sportivo evitando di banalizzarlo. Noi suggeriamo qui di entrare dentro le strutture ludiche per tracciarne una «radiografia» che valorizzi l'elaborazione dell'informazione e le modalità di comunicazione. Cerchiamo dunque, seppur sommariamente, di evidenziare alcuni concetti che ci possono aiutare a capire meglio ciò che ci offre lo sport. Lo spunto per l'analisi ci viene offerto dal sistema di segni che governa la motricità o semiotricità (Parlebas 1999, p. 375). Questo approccio ci consente di situare lo sport e l'attività fisica nella relazione con l'ambiente sia esso fisico oppure umano, e di apprezzare le differenti modalità di elaborazione dell'informazione.

Negli sport psicomotori, dove la relazione essenziale con gli altri è assente, e dove lo spazio esterno è strettamente codificato, come nella *Ginnastica artistica*, in molte discipline dell'*Atletica* o del *Nuoto*, nei *Tuffi* o

nel *Pattinaggio artistico*, apprezzeremo la capacità dell'atleta di integrare nel proprio corpo (a livello propriocettivo) il maggior numero di informazioni, riducendo al minimo quelle elaborate dall'esterno (esterocettive). Potendosi concentrare su una miriade di aggiustamenti cinestetici (grazie a ricettori cutanei, muscolari e tendinei), lo sportivo automatizza le regolazioni e può così dar luogo a performance altamente efficaci, acrobatiche e spettacolari. Questa categoria di sport è considerata di bassa semiotricità (Parlebas 1999), da non intendere nel senso meno nobile del termine, ma in quanto si tende verso il grado zero di decodificazione dell'ambiente esterno, elemento che caratterizza l'elaborazione del sistema di segni dell'informazione esterocettiva.

Vi è un certo numero di sport psicomotori (seppure molto inferiori a quelli appena enunciati) che figurano invece tra quelli ad alta semiotricità, poiché non si effettuano in ambiente artificiale o standardizzato, bensì naturale e solo parzialmente codificato: è il caso dello *Sci*, dello *Snowboard*, del *Kayak* e della *Vela individuale* o della *Corsa d'orientamento*. Qui la spettacolarità o la suspense è data dal fatto che lo sportivo si confronta con un certo margine d'imprevisto imposto dalla logica interna dell'attività (porte, boe, punti di controllo...). Egli deve saper leggere il contesto e dar valore al prelevamento dell'informazione, affidandosi soprattutto all'anticipazione e alla lettura di un certo numero di stimoli pertinenti, quali la qualità della neve, l'inclinazione del pendio, il cambiamento del vento, il movimento o la rottura delle onde ecc. La regolazione propriocettiva assume anche in questo caso un ruolo importante, e sono almeno parzialmente richiesti degli automatismi, ma il fascino e la spettacolarità di questo tipo di performance sono dipendenti dalle decisioni che vengono prese in funzione della lettura dell'ambiente, orientando dunque le strategie d'azione.

Anche tra gli sport sociomotori ne troviamo alcuni a semiotricità bassa o limitata. Si tratta degli sport di cooperazione che si svolgono in un ambiente fisico codificato, come le *Staffette nel nuoto* o *nell'atletica*, il *Pattinaggio a coppie* oppure il *Canottaggio a squadre*. Pur essendo necessario comunicare, qui è richiesta la massima trasparenza motoria; la cooperazione e la chiarezza dell'informazione sono caratteristiche decisive del successo motorio. L'eccellenza, l'efficacia e la perfezione della prestazione si ottengono quindi riducendo al minimo l'incertezza che potrebbe provenire dal partner, automatizzando e sincronizzando i comportamenti motori.

Tutti i duelli, interindividuali o a squadre, figurano invece tra gli sport ad alta semiotricità. Qui l'incertezza informazionale relativa all'ambiente umano è profondamente ancorata alla logica interna. La controcomuni-

cazione motoria mostra il suo apice nei duelli tra individui, come gli *Sport di combattimento*, il *Tennis*, il *Badminton* ecc., mentre nei duelli collettivi si tenderà, da un lato a essere profondamente in sintonia con i propri compagni di squadra (annullando il più possibile le incertezze), e dall'altro a contro-comunicare con astuzia e scaltrezza, per ingannare e provocare il maggior numero di incertezze all'avversario.

Una parte della spettacolarità insita nei duelli è dovuta ai «giocatori-strateghi» che, con le loro decisioni influenzano il successo motorio. L'originalità consiste nel fatto che non si tratta di una comunicazione lineare tra un emittente e un ricevente. Appare dunque tutto l'interesse nell'analizzare le strutture del messaggio fondata sulla metacomunicazione motoria e sui prassemi (v. cap. 3.2, pp. 124-125). Si scopre così che durante una partita di *Calcio*, di *Basket* o *Hockey* le carte si confondono continuamente e i giocatori inviano e decodificano simultaneamente più messaggi, trovandosi a essere nel contempo emittenti e riceventi. I partecipanti inferiscono continuamente partendo dalle condotte di compagni e avversari, anticipando così i cambiamenti di sottoruoli. Le finte, gli spostamenti, le accelerazioni, gli smarcamenti, le sollecitazioni di passaggio o le dissuasioni sono forme di comunicazione che dipendono dal contesto di realizzazione e potranno essere sensibilmente differenti in funzione del tipo di duello. Come rileva Obeuf (2010, p. 87) il duello simmetrico non è una somma di passaggi e di tiri, questi ultimi sono sovente le risultanti di un'armoniosa congiunzione di condotte comunicazionali: comunicazioni indirette che sono al cuore della dinamica ludo motoria.

A seconda delle circostanze di gioco, dal contesto interazionale, dalle pressioni temporali o dai rapporti di forza con l'avversario, è interessante osservare quali tipologie di condotte motorie può mettere in atto un giocatore durante un duello (During 2001, Bordes, Collard, Dugas 2007). Può trattarsi di condotte reattive (quando il giocatore cerca di reagire e adattarsi a un contesto che lo domina), di condotte adattive (quando si utilizzano tecniche efficaci che fanno parte del repertorio), di condotte pro-attive (cariche di ipotesi e anticipazioni, che possono però portare, grazie alla presa di rischio sia al successo sia all'insuccesso) e infine di condotte pre-attive, dove i giocatori influenzano partner e avversari secondo i loro progetti, creando essi stessi le condizioni del proprio vantaggio. Benché questi livelli non siano esclusivi e durante un gioco un atleta possa passare da una fase all'altra, le condotte preattive rappresentano la fase suprema della finta o della trappola, che entusiasma platee di spettatori. Si tratta dell'apice della comunicazione motoria, ossia il meta-gioco.

9. Chiediamo allo sport solo ciò che ci può offrire

Lo sport è un'impresa privata che detiene un monopolio esorbitante, quello dei giochi e delle attività fisiche istituzionalizzate. Radicato nella cultura della nostra epoca, si presenta come un vera messinscena spettacolare collegata con il sistema economico e sociale e ha qualità estetiche più che etiche. La relazione tra le federazioni sportive e il potere politico è imponente ed è difficile separare gli enormi interessi finanziari in gioco dalla volontà di offrire ai giovani delle opportunità per crescere in modo armonico grazie alle pratiche fisiche. Per questa ragione siamo prudenti e riteniamo di dover segnalare possibili pericoli e derive, quando da un lato si celebra lo sport come portatore di virtù quali la salute, la lealtà, la fraternità, la pace, la solidarietà, il rispetto dell'altro o la tolleranza, e dall'altro lo si condanna per scandali, egoismo, corruzioni, imbrogli, doping o decessi prematuri.

Se lo sport fosse portatore di virtù, finalità morali, sociali e valori intrinseci, allora non ci sarebbe bisogno di evocare il fair play, l'etica, il rispetto ecc. Tutte cose che vanno bene, ma vengono appunto messe in atto perché lo sport segue la sua logica interna: la riuscita è basata sull'eliminazione dell'avversario, per cui nell'incontro sociale ciò che domina è l'esclusione e non l'inclusione. Nessuna necessità lega la pratica sportiva ai valori, in quanto ciò è lasciato alla piena iniziativa dei singoli. Il fatto di credere ciecamente alle virtù dello sport porta non solo genitori e allenatori, ma anche numerosi insegnanti a trasferire automaticamente questo modello nella scuola, senza effettuare la necessaria analisi sulle conseguenze educative.

Le norme e i codici di comportamento propagati dai dispositivi sportivi vengono amplificati dai mass media e spesso vengono ripresi e fatti propri dalla scuola, ammaliata dal prodigioso riverbero mediatico. Noi partiamo dunque dal presupposto che non si possa parlare di principi e valori dello sport in generale: occorre parlare delle singole pratiche e dei singoli contesti. Per poter affermare che un'attività è educativa, occorre verificare che gli effetti attesi siano realmente ottenuti. Consapevoli che il transfert dei valori non avviene per magia, riteniamo pertanto doveroso ricordare a chi si occupa di giovani ed educazione che è difficile parlare di sport disinteressato e al servizio di valori morali. L'abbinamento promosso dall'Unione Europea, a cui abbiamo fatto riferimento all'inizio di questa sezione, alla luce di tali considerazioni non sembra esulare da tutte le possibili derive evidenziate, e il rapporto tra sport ed educazione merita di essere affrontato da un'altra ottica.

Considerare lo sport dal punto di vista della prasseologia motoria permette di prendere distanza dalle situazioni: rimanendo nella razionalità, si

riesce così a evidenziarne gli aspetti caratteristici evitando di idolatrarlo o di demonizzarlo. Occorre mettere in luce le caratteristiche specifiche delle situazioni sportive chiamate in causa. Optando per uno sport, scegliamo anche una modalità originale di risoluzione dei compiti motori e una forma di semiotricità. L'intelligenza motricizzata, che risiede nella capacità di risolvere delle «situazioni problema» in ambito sportivo, è ampiamente dimostrata e fuori discussione. Scegliere uno sport a carattere psicomotorio e a bassa semiotricità, quale per esempio il *Nuoto*, l'*Atletica* o la *Ginnastica artistica*, significa sollecitare soprattutto le risorse biomeccaniche, bioenergetiche e un'intelligenza propriocettiva, favorendo lo sviluppo di automatismi. Per reperire situazioni di alta semiotricità occorre che venga aumentato il grado di incertezza sia quella legata all'ambiente fisico sia quella associata agli altri partecipanti: si impara così a confrontarsi con l'imprevisto sia esso di tipo naturale oppure sociale. Nel primo caso ci si trova davanti ad attività che si svolgono nella natura e che richiedono la capacità di leggere e decifrare l'ambiente in modo sottile e raffinato (*Sci*, *Windsurf*, *Vela...*), nel secondo caso la lettura del sistema di segni è relativa a una meta-comunicazione che avviene comunicando in modo trasparente e senza ambiguità con i propri compagni, mentre occorre attivare la propria intelligenza motoria per contro-comunicare efficacemente con i propri avversari. È il caso di tutti i giochi con strutture di duello simmetrico a squadre.

Lo sport allena senza dubbio la tenacia, insegna a confrontarsi con i propri limiti e ad averne consapevolezza; la sconfitta consente di riconoscere al vincitore competenze superiori a chi perde. Ma sconfitte, delusioni e frustrazioni sono il risvolto che può ledere l'autostima, rendere insicuri e talvolta aggressivi. L'aggressività è lecita e codificata nello sport; è necessaria per imporsi nelle competizioni ed è permessa dalle regole: senza di essa in molti sport non si fa strada. Sebbene non sembri esserci nessun transfert positivo tra sport e riduzione dell'aggressività e della violenza, ciò non significa tuttavia che non possa esserne fatto con cautela un uso educativo: per controllare la propria aggressività è bene sperimentarla e in quest'ottica lo sport è un mezzo che permette di canalizzarla. Se è chiaro che chi ha bisogno di scaricare la propria aggressività trova in alcuni sport una possibilità interessante, non è invece dimostrabile che praticare gli sport di duello possa sia efficace per ridurre questa aggressività.

Lavorare con i bambini e i giovani nell'ambito delle società sportive è appassionante, ma anche complesso. Se si intravede un possibile valore educativo dello sport, ciò non è affatto automatico. Un'analisi attenta, rigorosa e scientifica appare quanto mai necessaria per evidenziare ciò che viene davvero valorizzato da queste pratiche sociali così diffuse. A tal proposito va sottolineata le specificità delle singole discipline sportive, e

vanno offerti suggerimenti mirati ai genitori e alle istituzioni che si occupano della formazione di monitori e allenatori o ad altre associazioni coinvolte nella gestione delle attività ricreative e sportive.

Un aspetto che caratterizza le relazioni umane sottoforma di opposizione non è privo di interesse neanche nella scuola, ma è un modello tra molti altri possibili. In ambito scolastico sarebbe poco giudizioso suggerire di togliere lo sport dai programmi: queste competizioni ci sono familiari, sono stimolanti e motivano senza dubbio numerosi bambini e ragazzi. Sono situazioni di confronto corporeo che portano il bambino a situarsi in modo oggettivo riguardo alle proprie competenze in situazioni di competizione. Ricercare la vittoria nella competizione e realizzare la migliore performance possibile sono obiettivi legittimi. Nella scuola però lo sport è un sottoinsieme delle pratiche motorie a disposizione dell'educatore: fondare l'educazione fisica su una sistematizzazione della competizione e sul dominio della performance va dunque evitato. Chiediamo pertanto allo sport solo quello che ci può offrire, impedendo che esso imponga un monopolio ludico, pur con modalità più sottili e discrete. Il sistema educativo dovrebbe far vivere al futuro cittadino esperienze variegata, tali da consentirgli di svilupparsi in modo armonico. E tra queste c'è uno spazio anche per lo sport.

In ambito ludico si può sostenere che, siccome il gioco risponde ai bisogni fondamentali di bambini e ragazzi, occorre lasciar giocare senza nulla imporre, mentre d'altro canto si può affermare che è necessaria una didattica razionale, prescrittiva e rigorosa, scandita di tempi e tappe precise. Entrambi questi punti di vista contengono a nostro avviso dei pericoli: se è infatti ovvio affermare che per il soggetto è difficile, se non impossibile, impossessarsi da solo e in modo spontaneo di tutte le potenzialità offerte dall'universo ludico, all'opposto va fatto rilevare che l'allievo non va messo nella condizione di riprodurre passivamente ciò che gli viene insegnato.

Nel settore scolastico, se spostiamo l'attenzione dal punto di vista di chi è chiamato a gestire e a favorire l'apprendimento tramite il gioco, ossia l'insegnante, va segnalato che è senz'altro utile, soprattutto durante il periodo di formazione, saper scomporre le unità di insegnamento in parcelle distinte. Occorre essere in grado di dimostrare gesti tecnici efficaci tali da essere imitati dagli allievi, saper interrompere sovente l'attività, indicando ai giocatori i comportamenti individuali e collettivi attesi (intercezione, smarcamenti, finte...). Per migliorare la realizzazione si evidenziano imprecisioni, lacune o errori, e si rilancia l'attività con osservazioni tecniche o tattiche, modifiche di contenuto pertinenti ecc. La valutazione sul campo dell'insegnante in formazione è infatti perlopiù centrata su questi aspetti, per cui dirigere e correggere il gioco diventa un automatismo. Una volta assunto il ruolo di insegnanti titolari, si può perciò avere l'impressione di non far nulla se si lasciano giocare gli allievi senza intervenire in modo costante. Sappiamo che «fare una bella lezione» è assai gratificante e lusinga insegnanti, monitori e animatori, ma a nostro avviso non è tanto di belle e sofisticate lezioni che abbisognano gli allievi, quanto di situazioni buone ed efficaci che agiscono, se possibile direttamente e senza eccessive mediazioni, sulle condotte motorie dei soggetti. La didattica è un mezzo, non un fine; la performance o la conoscenza

tecnica sono soltanto alcuni dei fattori che assicurano la competenza del docente o del monitore. Il sapiente dosaggio dell'intervento didattico è per noi un elemento chiave in relazione alla riflessione sulla pedagogia attiva, alla quale ci si può ispirare in pieno accordo con le conoscenze scientifiche odierne.

Il soggetto deve poter assumere un ruolo di decisione nell'accesso cognitivo, affettivo e corporeo al gioco, per cui riteniamo che le prescrizioni didattiche debbano risultare discrete. L'eccessiva scomposizione può snaturare l'attività, diventando uno strumento al servizio del didatta, e non una pratica al servizio dei progetti e del piacere del giocatore.

Il ruolo dell'educatore e dell'animatore rimane tuttavia fondamentale per quanto attiene alla regolazione sul piano socio-affettivo, per favorire un clima conviviale che incoraggi il rispetto delle regole, eviti gli affronti e le umiliazioni, controlli l'aggressività e la violenza. In taluni giochi si è impazienti e si interviene per cercare di integrare soggetti isolati o ignorati che assumono a lungo il ruolo sociomotorio di prigionieri. Ma se l'invito a rientrare in gioco proviene, come spesso succede, dai compagni invece che dal maestro, per questi soggetti l'effetto sull'autostima risulterà assai più efficace.

Occorre dunque essere pazienti affinché i giocatori imparino ad adottare le condotte motorie più adeguate, sottili e anticipatrici, a scegliere le opportune strategie individuali o collettive, a prendere dei rischi che risultano spesso il succo e il piacere del gioco. Nel quadro impersonale fissato dalla logica interna, l'individuo trova spesso delle soluzioni personali per risolvere o interpretare le «situazioni problema», anche complesse, poste dall'attività ludica e sportiva.

Le modalità di interazione, di solidarietà e di rivalità suscitate dalle differenti pratiche non esercitano gli stessi effetti sui comportamenti dei giocatori. Se è dunque vero che il soggetto mette in gioco molte dimensioni della sua personalità nel corso dell'attività ludica, ci si deve anche lasciare sorprendere e attendere che il gioco svolga la sua funzione di vero maestro. Lasciar giocare bambini e ragazzi senza intervenire non è un allontanamento dell'adulto dalle responsabilità educative: occorre avere fiducia nel gioco e al tempo stesso fiducia nelle risorse dei giocatori. Non è esclusa la possibilità di far parlare (o eventualmente esprimere per iscritto) i giocatori al termine dell'attività: ciò si rivela talvolta molto utile per comprendere le condotte motorie di taluni giocatori che conferiscono al gioco uno scopo diverso da quello attribuito dall'insegnante o dall'animatore.

Lo scopo principale del gioco non deve dunque essere quello di mascherare sotto forma ludica obiettivi e conoscenze considerate «nobili». Occorre pure prestare attenzione nell'esplicitazione degli obiettivi o delle

competenze attese. Il progetto dell'adulto non sempre deve essere annunciato, le progressioni e le sequenze educative non devono trasformarsi in «ingegneria didattica». Il gioco didattico, utilizzando procedure che mettono eccessivamente in evidenza obiettivi e competenze, rischia di diventare didatticismo e di attenuare il piacere nei soggetti: la scoperta e l'incertezza inseriti nell'avventura ludica sono elementi rilevanti per mantenere vivo l'entusiasmo necessario all'apprendimento.

Anche il controllo del gioco e l'arbitraggio sono elementi delicati. Talvolta l'insegnante o l'animatore devono assumere ruoli direttivi, organizzare, dirimere litigi o arbitrare, ma per quanto possibile, noi suggeriamo di far capo il meno possibile allo statuto di arbitro esterno, lasciando ai ragazzi la responsabilità di regolare tra loro i piccoli conflitti interni. Confrontando la propria condotta alle regole e al contratto al quale i giocatori si sottomettono accettando di giocare, si favorisce un apprendimento del rispetto altrui e della cittadinanza. In queste situazioni i giocatori imparano così ad ascoltare il punto di vista dell'altro, argomentare e negoziare; ci si conforma alle regole non tanto perché si teme di essere sanzionati da un arbitro, ma perché ci si trova in un contesto dove la lealtà e il rispetto dei codici sono lo stimolo che fa da sfondo all'azione collettiva e condivisa.

1. Gioco e transfert di apprendimento

Il problema del transfert d'apprendimento, pur essendo assai complesso, dovrebbe essere al centro delle problematiche educative. Se non vi è transfert tra una pratica e un'altra, bisognerebbe continuamente ricostruire il sapere e il saper fare quando si propone una nuova situazione. Un transfert d'apprendimento efficace avviene quando «l'esecuzione di un'attività modifica in modo positivo lo svolgimento di una nuova attività o la riproduzione di un'attività precedentemente svolta» (Parlebas 1999).

Siccome le competenze non si trasferiscono indifferentemente tra le differenti pratiche motorie, occorre ipotizzare e verificare quali situazioni sono favorevoli per sviluppare analoghe tipologie di apprendimento. Saper mettere in evidenza i fenomeni di transfert e controllarli oggettivamente apre nuove piste educative e pedagogiche che ben si accordano con le finalità auspicate dai moderni piani di studio.

Abbiamo più volte sottolineato la necessità di considerare il gioco «maestro di se stesso» (Ferretti 1991, 1997, 2013), sostenendo che, se ben scelto, il gioco è auto-educativo; questo presupposto ci obbliga a considerarne le caratteristiche, indentificarne i tratti originali al fine di attribuirgli effetti

pedagogici che hanno la possibilità di essere raggiunti. Esperienze di ricerca-azione quasi sperimentale, centrate sul transfert d'apprendimento, svolte con diverse centinaia di soggetti (Dugas 2004, Dugas e Parlebas, 2006), hanno messo chiaramente in evidenza che l'attività motoria possiede delle capacità di automiglioramento. Vi è transfert positivo anche se la situazione è spogliata di qualsiasi intervento didattico preciso e strutturato da parte dell'insegnante. Gli allievi sono dunque in grado di interiorizzare dei principi motori e di rispondere con comportamenti adattati, realizzando dei progressi motori nel quadro di un apprendimento informale.

Le medesime ricerche rilevano tuttavia che una pedagogia «significante» ispirata ai metodi attivi, valorizzando la presa di coscienza dei principi d'azione senza tuttavia scomporli in unità d'insegnamento, provoca dei progressi più importanti. È pertanto auspicabile suscitare negli allievi una riflessione sul loro modo di operare, sulle strategie più opportune, sui modi di smarcarsi e favorire il gioco dei compagni, sulla necessità di leggere il comportamento altrui, con lo scopo di imparare ad anticipare e pre-agire (Dugas 2011, Ferretti 1991, Parlebas 1986). Ecco dunque come il ruolo dell'insegnante si rivela prezioso per incrementare il transfert d'apprendimento.

Nell'ambito psicomotorio, regno delle attività fisiche individuali, si constata che la ripetizione meticolosa di un identico percorso tende a migliorare in modo altamente significativo la performance motoria (Dugas 2004). Appare chiaro che quando si tratta di svolgere una performance in uno spazio privo di incertezza associata all'ambiente fisico, l'apprendimento basato sulla ripetizione è il più efficace. Il progresso che avviene all'interno della stessa specialità è considerato di primo livello, ossia transfert intraspecifico (Parlebas 1999, p. 125), ma se i soggetti si confrontano con tracciati differenti, le migliori performance vengono ottenute da chi è stato abituato a confrontarsi sistematicamente con diverse tipologie di percorso, ossia a «leggere» l'incertezza informazionale (Dugas 2004). Apprendere in situazioni che si modificano favorisce dunque l'adattabilità motoria: da qui l'interesse di proporre un importante numero di attività nella natura, che consente il confronto con terreni irregolari, cambiamenti di pendio, boschi ecc.⁴⁵

Gli studi sopraccitati hanno pure messo in luce come non si possa parlare di «sport di base» o «sport completi», non essendovi transfert favorevoli e positivi tra discipline psicomotorie quali per esempio l'*Atletica leg-*

⁴⁵ A tal proposito, con i colleghi Rosemarie Udriot e Massimo Bonini, abbiamo insistito per inserire nella formazione degli insegnanti, già a partire dalla scuola dell'infanzia, giochi e attività fisiche che mettono i bambini nella condizione di leggere l'incertezza informazionale proveniente dalla natura.

gera e le situazioni sociomotorie che richiedono scambi operatori tra i partecipanti, ossia i giochi collettivi a squadre, quali per esempio il *Calcio*. Qui la problematica si colloca a un transfert di secondo livello, ossia da una pratica motoria a un'altra pratica motoria e si parla di «transfert interspecifico» (Parlebas 1999, p. 125). Laddove non ci sono interazioni, non si riscontrano dunque progressi. Il mancato trasferimento di competenze da un ambito d'azione all'altro ci ricorda la necessità di fidarsi dei dati oggettivi e non degli enunciati, talvolta superficiali.

Si rivela pure infondata l'affermazione secondo la quale i giochi tradizionali siano preparatori e inferiori agli sport: i risultati sperimentali hanno infatti dimostrato anche l'inverso, ossia che vi è transfert positivo tra sport sociomotori e giochi sociomotori tradizionali (Dugas 2004, Dugas e Parlebas 2006). Il transfert non è unilaterale: ciò che si trasferisce non sono dunque le abilità motorie o le tecniche sportive, bensì la situazione globale che è della stessa natura. La situazione di duello interindividuale mediato da un pallone ha permesso un progresso e un transfert interspecifico tra sport e giochi tradizionali.

Se pensiamo al grande tema della socializzazione, elemento transdisciplinare evocato da tutti i piani di studio, ci accorgiamo che vanno sfatati luoghi comuni che vedono le attività sportive quali generatrici di coesione socio-affettiva. A questo proposito è stato statisticamente misurato il livello di coesione di gruppo negli adolescenti per quanto riguarda le relazioni interindividuali in funzione del tipo di attività fisica effettuata (Parlebas 1993, pp. 33-38). I risultati mostrano che le situazioni psicomotorie non hanno procurato nessun accrescimento della coesione socio-affettiva, ma ancora più sorprendente è che le pratiche sociomotorie relative ai grandi sport di squadra si siano rivelate stagnanti o abbiano addirittura regredito il livello socio-affettivo (non sono dunque pertinenti per provocare miglioramenti nell'ambito della solidarietà e dell'altruismo). Al contrario, le attività basate sulla cooperazione (escursioni e avventure motorie di gruppo in ambiente naturale che presupponevano uno sforzo condiviso) hanno suscitato un profondo miglioramento delle relazioni interpersonali. Nei gruppi in cui le intese (accordi e amicizie) iniziali erano soddisfacenti, si è registrato alla fine dell'esperienza un aumento di coesione altissimo, ma anche i gruppi che inizialmente mostravano aspetti dichiarati di ostilità hanno sperimentato un miglioramento netto e significativo per quanto attiene alla coesione socio-affettiva. Un incremento analogo ha potuto essere confermato anche in Ticino a livello di scuola verde con bambine e bambini di scuola elementare di 9-10 anni (Viviani 2005), dove i bambini si sono «opposti» collettivamente contro l'incertezza dell'ambiente fisico, avventurandosi verso una vera solidarietà di gruppo.

Il transfert tra discipline sportive è stato recentemente fonte di studio anche in Italia (Bortolotti 2015)⁴⁶, dove sono stati considerati tre gruppi di giocatori (adolescenti maschi) provenienti da differenti discipline sportive praticate da almeno tre anni. Il primo gruppo coinvolgeva gli sport psicomotori (*Nuoto e Atletica*), il secondo gruppo gli sport collettivi (duelli simmetrici quali *Calcio e Basket*) e l'ultimo gruppo era composto da giocatori che praticavano il *Tchoukball*⁴⁷. Si tratta di un duello simmetrico tra squadre che si differenzia dagli altri sport collettivi per quanto attiene ad alcuni tratti della logica interna: non consente infatti né il contatto corporeo né l'interdizione, poiché nessuno può impedire agli avversari di passare la palla o di tirare (ciò destabilizza assai i giocatori neofiti, soprattutto quelli che hanno esperienze negli sport collettivi).

Tutti i partecipanti, suddivisi nel loro gruppo di appartenenza sportiva, hanno poi praticato un gioco considerato neutro, in quanto consente di scegliere liberamente comportamenti di amicizia o di ostilità, ossia la *Palla seduta* (v. p. 155).

I risultati indicano che i giocatori hanno interpretato il gioco della *Palla seduta* trasferendo le esperienze sportive del loro gruppo di appartenenza e che il *Tchoukball* ha evidenziato la sua natura particolare, distintiva, socializzante ed educativa. I giocatori di *Tchoukball* hanno infatti mostrato una percentuale maggiore di condotte motorie di solidarietà e di cooperazione rispetto ai soggetti appartenenti agli altri gruppi di sportivi.

Le esperienze di ricerca-azione sperimentale che abbiamo scelto di evocare, tra parecchie altre disponibili in prasseologia, mettono in luce soprattutto l'apprendimento in relazione a differenti tipi di situazione motoria (transfert di primo e secondo livello). Ma si può ipotizzare per concludere che gli apprendimenti possano trasferirsi anche a un terzo livello, ossia nella condotta della vita quotidiana, e questo sarebbe (in caso di transfert positivo) quanto di meglio si possa auspicare nella scuola che

⁴⁶ Bortolotti, A. (2015) *Le Tchoukball : « le sport de demain » ? Recherche consacrée à l'identification de propriétés non agressives d'action motrice dans le champ des activités physiques et sportives*. Chlef. III Congresso AIPRAM.

⁴⁷ Due squadre dello stesso numero di giocatori si affrontano su un terreno di gioco rettangolare, ben delimitato. A ogni estremità del terreno è posto un « trampolino » inclinato che permette alla palla di rimbalzare. Davanti al trampolino è tracciata una zona di tre metri di diametro, nella quale nessun giocatore può entrare. Una squadra segna un punto quando uno dei suoi giocatori lancia il pallone su uno dei due trampolini e questo tocca il suolo nella parte « valida » del terreno di gioco. È considerato valido lo spazio situato all'interno dei limiti tracciati, e all'esterno della zona dei tre metri. La squadra avversaria cerca di afferrare il pallone prima che tocchi il suolo. In caso di successo sta a essa iniziare l'azione di attacco. Il palleggio è proibito, così come è proibito il contatto con l'avversario e l'intercettazione dei passaggi tra avversari. Si tratta di un duello simmetrico a squadre che propone un confronto originale in quanto sprovvisto di interazione fisica di opposizione e dunque di aggressività verso l'avversario. Per informazioni complementari riguardo a questo gioco si veda AA.VV. (2015) *Jeux d'autrefois, jeux d'avenir*. Paris. CEMEA publications. Scheda n. 15.

si vuole sede di preparazione alla vita. A tal proposito non sembrano esserci molte ricerche che portano a conclusioni sicure e soprattutto positive, come si è visto nel caso dell'aggressività. Mettere in atto ricerche serie che dimostrino relazioni di causa-effetto di terzo livello è assai complesso. Nell'attesa di vedere scientificamente confermate o smentite le ipotesi che permettono di trasferire in situazioni extra sportive o extra scolastiche le competenze acquisite nelle situazioni motorie, segnaliamo una ricerca di Luc Collard (2008) che ha il pregio di confrontarsi con la problematica del transfert concernente gli *habitus* (Bourdieu 1979). *Habitus* che, per quanto riguarda la corporeità, è così definito: «Abitudini e attitudini acquisite socialmente che sottendono e predeterminano parzialmente i modi di pensare, di sentire o di agire di ogni individuo e traducono il rapporto che questi intrattiene con il proprio corpo» (Parlebas 1999). Collard, ispirandosi alla teoria matematica dei giochi (o teoria della decisione), in particolare al *Dilemma del prigioniero*⁴⁸, ha sottoposto giovani studenti universitari sportivi (iscritti alla Facoltà di educazione fisica) e non sportivi (iscritti alla Facoltà di psicologia) a giochi di varia natura, caratterizzati da situazioni fisiche o astratte, dove occorreva scegliere tra strategie di opposizione piuttosto che di cooperazione. La caratteristica di questi giochi a «somma non nulla» autorizza l'altruismo e la cooperazione, dunque non occorre considerare l'altro come un concorrente, ma piuttosto come un partner.

Dai risultati emersi sembrerebbe che la conformità a un modello sportivo incorporato nuoccia all'elaborazione delle decisioni più propizie, in quanto chi è abituato all'opposizione sembra avere un atteggiamento più malfidente e meno empatico verso i membri dell'altro gruppo. Gli studenti in psicologia (non sportivi) si sono dimostrati più leali e meno diffidenti degli studenti sportivi. Tuttavia gli sportivi il cui sport di riferimento invita a legarsi agli altri in modo cooperativo oppure a vivere delle situazioni motorie contro la natura (e non contro gli altri) sembrano possedere una personalità più tendente all'altruismo. Questi risultati relativi al transfert di terzo livello rilevano dei rapporti di correlazione e non necessariamente delle causalità. Pertanto l'autore invita alla prudenza nell'uso dei dati che, in altri contesti, potrebbero dare risultati diversi.

⁴⁸ Il *Dilemma del prigioniero* è un gioco a due giocatori definito a «somma non nulla» (ciò che guadagna il vincitore non corrisponde a ciò che perde l'avversario). Tale gioco permette di evidenziare il dualismo tra l'interesse individuale (egoismo) e l'interesse collettivo (cooperazione).

2. Sintonia con i valori ricercati

In ambito scolastico il dibattito sui valori è normalmente lasciato a psicopedagogisti e docenti esperti in scienze dell'educazione, mentre gli insegnanti cosiddetti disciplinaristi intervengono raramente in proposito. Il merito di aver aperto un'interessante pista di riflessione al riguardo spetta allo studioso ticinese Aldo Foglia (2012) con la sua «sfida della didattica disciplinare»⁴⁹. Egli evidenzia la necessità di creare un nuovo oggetto di studio la cui specificità riguardi una didattica generale e trasversale a tutte le discipline d'insegnamento. Concordiamo con Foglia, nel senso che le riflessioni pedagogiche non vanno lasciate alle sole scienze dell'educazione. Queste devono giocare un ruolo importante per stimolare la riflessione su fini e valori educativi, ma le discipline non possono appoggiarsi esclusivamente a tali riflessioni e devono prendere in mano il loro destino. Nel Canton Ticino (forse ancor più che nel resto della Svizzera e dell'Europa) le frizioni tra didattica disciplinare e scienze dell'educazione sono molto vivaci. Va tuttavia rilevato che molte accuse mosse dai disciplinaristi a quelle che vengono considerate soltanto «chiacchiere pedagogiche» sono da biasimare: una didattica che oggi pretenda di dedurre l'atto educativo esclusivamente dai saperi disciplinari è lacunosa. Le discipline non possono esimersi da serie analisi pedagogiche, per cui, pur condividendo le stesse necessità di Foglia, il nostro approccio è sensibilmente diverso. Dal nostro punto di vista ogni disciplina presente nell'orario scolastico dovrebbe avere, tra i suoi assi epistemologici, un'attenzione pedagogica oltre che didattica. Di conseguenza non avvertiamo la necessità di integrarle e di farle convergere in una nuova scienza. Gran parte degli sforzi profusi nell'ambito della formazione degli insegnanti per quanto riguarda l'educazione fisica, ci ha fatto capire che è l'incontro tra il soggetto e la disciplina a rappresentare l'aspetto più importante dell'atto di insegnamento. Affinché l'atto educativo sia efficace, occorre insistere perché l'insegnante debba essere competente sia riguardo alla conoscenza del soggetto che apprende sia dal punto di vista della conoscenza approfondita dei contenuti a disposizione per auspicare un transfert educativo positivo.

Ritornando alla specificità dell'educazione fisica, è difficile pretendere di attuare un atteggiamento di neutralità riguardo ai valori auspicati, e occorre prendere posizione con il rischio di non piacere a tutti. Abbiamo visto che le attività fisiche e sportive non sono neutre rispetto ai valori educativi ricercati. Si può addirittura arrivare a proporre, come fa qualcu-

⁴⁹ Foglia, A. (2012) *Progettare l'apprendimento dei saperi. La sfida della didattica disciplinare*. Bellinzona, Casagrande.

no, corsi di tiro nella scuola dell'obbligo per difendersi da attentati terroristici⁵⁰, così come si può suggerire di realizzare corsi di danze etniche per avvicinarsi, attraverso la motricità, alla sensibilità di culture differenti.

Siccome il gioco sollecita in modo assai diversificato le possibilità di riflettere, di comunicare, ma anche di opporsi ed eventualmente dominare l'altro, occorre saper identificare le molteplici modalità di tessere i legami sociali nel corso delle interazioni motorie. Per far ciò occorre prendere distanza dalle situazioni, e rileggerle in funzione della loro struttura, indipendentemente dal fatto che siano soggettivamente più o meno accattivanti, piacevoli o affascinanti per l'insegnante o l'animatore. Il codice di gioco è un codice civile e possiede una dimensione politica incontestabile (Falcucci 2006, During 2012, Parlebas 2014), pertanto nella scelta delle attività si mettono in gioco anche le norme e i valori con i quali si desidera far confrontare i soggetti. Insegnanti e animatori devono essere consapevoli di questa dimensione ludo-politica e attrezzarsi per rispondere in modo appropriato alla domanda fondamentale relativa alla scelta del gioco o dell'attività.

Mettendosi in gioco, i partecipanti accettano di aderire a un contratto che evoca la dimensione politica del gioco: ciò è alla base della vita democratica e ha una funzione importante nel processo di socializzazione e nel comportamento del cittadino. Si è visto che le azioni e i comportamenti emergenti nei differenti tipi di gioco sono indotti dal sistema di regole e impongono una struttura più o meno chiusa, in cui si gioca libertà e necessità. La libertà del giocatore è inserita in un contesto normativo, dove margini di iniziativa e autonomia sono possibili a livelli differenti in funzione del quadro fissato dalla logica interna: tra questi merita un'attenzione particolare il gioco paradossale.

3. Paradosso educativo

Siamo abituati a fruire o a praticare giochi che hanno una struttura molto limpida, simmetrica sia per quanto riguarda lo spazio sia per il numero di giocatori sia per gli oggetti utilizzati. Si tratta di duelli dai quali ci si aspetta delle condotte simili da parte di tutti i partecipanti: i diritti di un giocatore o di una squadra corrispondono esattamente ai diritti dell'avversario. Ma esistono pratiche fisiche singolari rispetto alle nostre abitudini, talvolta addirittura sconcertanti, che mostrano tutta la loro originalità in funzione dei valori educativi che vi possono essere associati. È il caso dei giochi paradossali o ambivalenti ai quali abbiamo già accennato nella prima parte di

⁵⁰ Cfr. Pamini, P. (2015) *L'Opinione, Corriere del Ticino*. 16.12.2015.

questo lavoro. Tra le pratiche registrate in Ticino nei primi decenni del Novecento figuravano infatti due giochi appartenenti a questa famiglia: *Quattro cantoni* e *Il gatto e il topo*. Nella ricerca relativa alle emozioni appaiono poi altri due giochi a sfondo paradossale: *Palla seduta* e *Cuba libre*.

Si tratta di giochi che non dicono tutto e non si prestano nemmeno tanto bene a evidenziare chiaramente obiettivi o competenze, in quanto delegati ai giocatori stessi. Abbiamo però notato che hanno caratteristiche ottimali per favorire la possibilità di confrontarsi con un ampio margine di libertà, e per mettere alla prova riguardo alla responsabilità delle proprie scelte. La regola autorizza a infrangere i codici abituali e a scuotere le norme; le interazioni di tiro, di passaggio, di cattura, di ostilità o di salvataggio non sono univoci e puramente strumentali ma caricati simbolicamente. Colpire qualcuno con un pallone non corrisponde soltanto a metterlo momentaneamente fuori gioco, significa anche dargli un segnale a un secondo livello, riconoscerlo come preda degna di attenzione, (che non è per forza dissociata dalla simpatia) e forse, un istante dopo, liberarla con un inaspettato gesto di solidarietà. Giochi che offrono la possibilità di tirare con ostilità contro un giocatore o, al contrario, fargli un passaggio amichevole ci mostrano condotte motorie inedite e per certi versi hanno un carattere sovversivo. Trasgrediscono cioè i codici motori abituali, trasportandoci in un universo nuovo, che sconcerca i legami sociali e consentono al gruppo di regolare frustrazioni e conflitti. Sono giochi che offrono una grande complessità relazionale e obbligano a far fronte a un'incertezza permanente. Posseggono un codice di funzionamento che accetta la possibilità di affermazione e simultaneamente di negazione, che favorisce le dissonanze relazionali e amplifica il margine di libertà lasciando spazio alla fantasia delle condotte ludiche.

Il concetto di gioco paradossale è stato messo in evidenza in seguito a studi in ambito psico-sociologico da Parlebas (1999). Nel contesto degli studi sociometrici sono state infatti riscontrate apparenti anomalie tra le scelte relative alle preferenze affettive che avvenivano in classe, e quelle praticate durante alcuni giochi (tra i quali la *Palla seduta* e *Il gatto e il topo*). Questi effetti inattesi e per certi versi incoerenti (chiamati anche «effetti ludici perversi»), che non entravano nelle ipotesi relative al quadro sperimentale, hanno permesso di evidenziare l'originalità di alcune situazioni motorie dotate di ambivalenza. Il fenomeno del paradosso ludico è dunque stato messo in luce a partire da comportamenti rilevati sul campo e, come spesso accade, la scoperta è stata fortuita⁵¹. Questo ci insegna quanto sia importante tener

⁵¹ Si veda Parlebas, P. (2015) *Mauss et les princes de Serendip*. In: *L'esprit du jeu. Jouer, donner, s'adonner*. Paris. La découverte Mauss.

conto di tutti i risultati e comportamenti anche inattesi, che potrebbero sembrarci anomali: qui amicizia e ostilità sono apparsi in una nuova luce, in quanto non predeterminati e imposti dalla regola. È dunque emerso un settore ludico dove un giocatore può dare il proprio senso al gioco sapendo di essere inserito in un contesto sociale determinato: reazioni amichevoli, ostili o indifferenti appaiono come potenzialità offerte dal gioco.

L'ambivalenza o paradosso possiedono una gradualità. Assistiamo a comportamenti discretamente autorizzati, come nel gioco del *Gatto e il topo* o *Cuba libre*, dove posso offrire aiuto al mio antagonista facilitandogli il compito di catturare una nuova preda. Rileviamo un grado medio ad esempio nel gioco della *Palla seduta*, dove è consentito scegliere a piacimento compagni e avversari. Ma il grado più alto si registra nel gioco dei *Tre campi*⁵²: catturando la vipera che minaccia la volpe, la gallina protegge di fatto il proprio predatore, contraddizione ritrovata in modo identico in ognuna delle tre coppie d'avversari.

L'interesse educativo del gioco paradossale è stato confermato da una ricerca-azione esplorativa nell'ambito della scuola elementare (Ruggeri-Chierici, Ruggeri 2011). Gli autori hanno potuto constatare sul campo l'interesse di sottoporre anche i preadolescenti a situazioni insolite, squilibrate e di «doppio vincolo», dove occorre scegliere tra una comunicazione positiva o negativa, per esplorare modalità di relazione normalmente nascoste nella vita scolastica quotidiana.

D'altro canto abbiamo riscontrato che la formazione sportiva di taluni insegnanti, abituati a gestire situazioni limpide e trasparenti, li porta a rifiutare l'anomalia insita nel paradosso e pertanto vietano categoricamente le risposte motorie ambivalenti, che allontanano i giocatori dalle regole abituali. Questi messaggi di secondo grado e consentiti dal codice di gioco sono spesso connotati come illegali, chiamati erroneamente «far mafia» e condannati. Ciò avviene sia in giochi come *Palla seduta* o *Palla americana* ma anche nel *Gioco dei tre campi*, dove si «sportifica» il gioco stabilendo punteggi e vittoria in funzione del numero di prigionieri catturati. Si va così a modificare la logica interna del gioco, privandosi di un'originale opportunità educativa.

⁵² In questo gioco tre squadre sono ripartite in tre campi e si affrontano tra loro in modo circolare. Le volpi catturano le galline, le galline fanno prigionieri le vipere e le vipere prendono le volpi. Abbiamo importato il gioco dalla Francia, grazie ai CEMEA, alla fine degli anni ottanta. In Ticino fino ad allora non era conosciuto, ma è diventato uno dei giochi più richiesti da bambini e adolescenti ticinesi. Si tratta di un felice caso di immigrazione ludica e il paradosso in esso contenuto risponde senz'altro a bisogni di tessere nuove modalità di relazioni sociali. Per informazioni complementari riguardo a questo gioco si veda Ferretti, E. (1991) cit. pp. 139-141.

Nei giochi paradossali non c'è nulla da vincere, se non il piacere di comunicare e di interagire a proprio modo. Se i giochi testé evocati oppure il più recente *Relazioni pericolose*⁵³, figurano, come abbiamo numerose volte potuto constatare, tra le attività più richieste dagli allievi dei differenti ordini scolastici (dalle scuole elementari al post obbligatorio), significa che rispondono a esigenze di bambini e giovani di praticare attività che suscitino modalità differenti del vivere assieme e del tessere legami sociali, rispetto allo sport. I dati qualitativi relativi alle ricerche che abbiamo condotto sui giochi tradizionali (Ferretti 2011, 2014) confermano pienamente il piacere derivante dalle sottigliezze del paradosso ludico, dove i comportamenti non sono coercitivi, e rischiare costa meno che nello sport: qui il giocatore decifra, meta-comunica e attribuisce il proprio senso all'attività, preferendo talvolta la cooperazione, talvolta l'opposizione. Nei giochi paradossali si impara a dare e a ricevere e ci può essere complicità nella rivalità. Come reagisco se sono sorpreso da una controcomunicazione inattesa? Non avrò più fiducia in chi l'ha provocata? E da una comunicazione insperata? Mi sento in obbligo di ricambiarla secondo il principio del «dono» e «contro dono» (come evidenzia Parlebas, citando i lavori Marcel Mauss)? Do qualcosa senza concordarlo, offro senza essere sicuro di ricevere, consapevole che si può anche fingere? In queste forme di relazione, che avvengono simultaneamente, abbiamo un grado massimo di incertezza associata al comportamento altrui e ciò ne fa un laboratorio di grado elevato per quanto attiene alle relazioni sociali.

L'apprendimento consiste dunque nell'adattarsi a prender gusto nei rovesciamenti di sottoruolo, nella dimensione umoristica della provocazione e nella fluttuazione del contatto interindividuale. La competizione è intensa, ma senza il dominio di un gruppo su un altro: si tratta di giochi a competizione inclusiva, dove si condividono esperienze sociali fortemente diversificate. La competizione è iscritta nella regola, ma è decisa

⁵³ Gioco con la palla raccolto a Budapest in occasione di un incontro CEMEA. Ogni coppia di giocatori forma una squadra; i due giocatori sono profondamente dipendenti l'uno dall'altro durante tutta la partita. Ogni membro della coppia è contraddistinto da un colore diverso da quello del suo compagno. Per tutti i giocatori non vi sono che due colori. Il giocatore che possiede la palla non può spostarsi e può sia tirare direttamente su un avversario del suo stesso colore sia fare un passaggio al proprio compagno. Se decide di tirare e la palla colpisce l'avversario senza rimbalzare per terra, il giocatore colpito e il suo compagno devono collocarsi all'esterno dei limiti del terreno di gioco. Se viene colpito il giocatore dell'altro colore non succede nulla, il gioco continua e il giocatore colpito può impossessarsi della palla. Ogni coppia di giocatori precedentemente esclusa dal terreno da parte degli ultimi giocatori colpiti può rientrare in campo. La palla che esce dai limiti del campo di gioco può essere raccolta esclusivamente dai giocatori momentaneamente eliminati; questi possono passarla a loro piacimento a qualsiasi coppia di giocatori in campo. Per informazioni complementari riguardo a questo gioco si veda AA.VV. (2015) *Jeux d'autrefois, jeux d'avenir*. Paris. CEMEA publications. Scheda n. 11.

dal giocatore stesso. La scelta di un comportamento piuttosto che del suo opposto acquisisce più valore se vissuto in una struttura più vicina alla società reale rispetto a quella proposta dall'istituzione sportiva.

Invitiamo dunque calorosamente a esplorare i giochi paradossali, che possiedono potenzialità educative insospettabili e si prestano magnificamente a tener conto sia del sistema sia dell'attore, consentendo di prendere in considerazione le norme valorizzate dalla società in cui viviamo e al tempo stesso autorizzando ad agire all'interno di queste norme con libertà e autonomia.

Conclusione

L'educazione non ha frontiere istituzionali e anche al di fuori della scuola esiste esperienza pedagogica. Il gioco, spontaneo, autonomo, suggerito o programmato, è spesso considerato poco nobile per partecipare al dibattito culturale, ma i giochi possono essere considerati specchi delle culture e portatori di un'etnomotricità originale e diversificata che non va trascurata. Con il presente lavoro si è voluto dare visibilità all'attività ludica, mettendone in luce, da un'angolazione scientifica autonoma, la portata psicologica, sociologica, antropologica e politica. Le attività fisiche e sportive si distinguono significativamente dagli altri ambiti dell'agire umano non soltanto in riferimento all'intensità del dispendio energetico, ma anche per quanto attiene all'elaborazione dell'informazione, per le caratteristiche legate alla comunicazione, per l'implicazione affettiva oppure per le modalità di relazione con l'ambiente. Appare pertanto indispensabile studiare l'azione motoria in modo specifico e rigoroso, articolando teoria e dati empirici, evitando di fare riferimento soltanto ai contributi offerti dalle pur interessanti, nobili e indispensabili scienze di appoggio.

La necessità di analizzare a fondo la logica interna delle situazioni motorie e di classificarle in ambiti d'azione coerenti non è immediata e, nell'ambito dell'educazione fisica e dello sport, si può essere tentati di considerarla poco importante. Tuttavia, se non si dispone di basi teoriche solide per differenziare le varie tipologie di giochi, attività fisiche e sport, e per ipotizzarne le distinte conseguenze educative, si rischia di delegare ai luoghi comuni, alle abitudini o all'ideologia la responsabilità di effettuare le scelte pedagogiche. Per entrare nell'immensa foresta dei giochi non si può lasciare al caso la direzione da prendere e occorre una bussola che consenta di orientare le decisioni. Benessere, educazione alla salute e alla cittadinanza, sviluppo dell'autonomia e della sociabilità sono finalità condivise da quasi tutti i modelli educativi, ma occorre definire con pre-

cisione ciò che è proprio e specifico dell'educazione motoria, affinché si possano validare le ipotesi pedagogiche.

Ogni gioco possiede la propria alchimia. Una buona conoscenza dei meccanismi che sono alla base delle azioni ludiche permette di vedere in profondità sia le risorse sia le conseguenze trasferite sui giocatori. Non soltanto il docente specializzato in educazione fisica o l'insegnante generalista, ma anche il monitore di una colonia, di un centro di vacanze o di una società sportiva dovrebbero disporre di strumenti efficaci e completi per scegliere le pratiche corporee più adeguate in funzione degli effetti educativi attesi. Ciò permette di aiutare bambini e ragazzi a costruire la propria identità e a sviluppare in modo armonico la propria personalità.

Su tutto l'arco di questo lavoro abbiamo insistito nella presentazione dei fondamentali della scienza dell'azione motoria mettendo l'accento sulla classificazione. Si è visto che una classificazione ben strutturata può mettere in luce variabili indipendenti che consentono di predire e studiare gli effetti educativi ricercati, dando così risposte concrete a ipotesi e problemi posti dall'educazione contemporanea. Le esperienze effettuate sono riproducibili sul campo e i risultati presentati sono ovviamente a disposizione della critica: il campo scientifico deve svilupparsi grazie ai confronti che sono auspicati e benvenuti.

Dietro il disordine superficiale dei giochi si può scoprire un ordine profondo: identificare le invarianti del gioco motorio appare come una tappa importante per appropriarsi delle caratteristiche della logica interna delle situazioni ludiche. Reti di interazione e di realizzazione, sistemi di punteggio, reti di cambiamento relativi a ruoli e sottoruoli, codici gestemici o prassemici sono componenti universali che è possibile ritrovare in tutti i giochi del pianeta. A queste invarianti ludiche corrispondono poi molteplici variazioni che meritano di essere esplorate in quanto mettono in scena modalità culturali differenti di vivere le emozioni, le norme, i rapporti sociali, i ruoli maschili e femminili, il ricorso alla tecnologia o il rapporto con la natura.

La scuola ha bisogno della motricità e delle sue situazioni complesse per contribuire a sviluppare non solo l'intelligenza, bensì la personalità intera del futuro cittadino. Occorre creare dei programmi che tengano conto del benessere degli allievi sviluppando competenze certamente peculiari all'educazione fisica, ma il più trasversali possibile e spendibili nella vita reale. Indipendentemente dall'età dei soggetti, che si tratti di bambini di cinque anni o di giovani di vent'anni, iscritti alla scuola dell'infanzia o all'università, nel contesto della programmazione noi suggeriamo di partire dalle situazioni motorie e non dalle competenze così in voga attualmente. Proponiamo perciò una pedagogia «per situazioni», partendo dalla quale sarà

poi possibile declinare competenze psicomotorie o sociomotorie che consentano agli allievi di saper gestire efficacemente la propria corporeità e la propria vita fisica e sociale, nonché di conoscere meglio se stessi, gli altri e l'ambiente naturale.

Il sistema scolastico tende a riproporre i modelli competitivi dominanti, dove concorrenza e performance sono al centro. L'universo del gioco non è però riducibile all'universo dello sport, che può essere interessante e motivante, ma non deve sottomettere l'insieme delle pratiche ludiche. Lezioni dedicate all'esplorazione delle potenzialità educative del gioco possono essere sensibilmente diverse da sedute di iniziazione sportiva. Sollecitando l'insieme della personalità del soggetto, rifiutando la ricerca sistematica della dominazione finale, integrando i soggetti deboli o fragili, valorizzando la cooperazione piuttosto che l'opposizione in un'atmosfera di piacere, negoziazione e condivisione, molti giochi tradizionali possono essere considerati dei veri capolavori educativi.

Bibliografia

AA.VV. (1863) *Almanacco Popolare*. Società degli Amici dell'Educazione. Bellinzona. Colombi.

AA.VV. (1942) *Manuale federale di ginnastica*. Berna. Dipartimento militare federale.

AA.VV. (1984) *Aux quatre coins des jeux*. Paris. Scarabée-Cemea.

AA.VV. (1988) *Giochi antichi di tutti i paesi e di tutti i tempi*. Château de la Tour de Peilz. Museo svizzero del gioco.

AA.VV. (1999) *Jeux sportifs. 24 jeux sans frontières*. Paris. CEMEA publications.

AA.VV. (2001) *Manuali federali per l'educazione fisica. Basi teoriche e didattiche dell'educazione fisica*. Vol. 1. Berna. Commissione federale dello sport.

AA.VV. (2002) *Homo ludens. Le jeu dans les collections du Museo del Prado*. Lausanne. Musée Olympique.

AA.VV. (2002) *Jeux de pleine nature*. Paris. CEMEA publications.

AA.VV. (2005) *Jeux d'intérieur*. Paris. CEMEA publications.

AA.VV. (2010) *Jeux du monde, d'ici et d'ailleurs*. Paris. CEMEA publications.

AA.VV. (2015) *Jeux d'autrefois, jeux d'avenir*. Paris. CEMEA publications.

Alexandre-Bidon, D., Letit, D. (1997) *Les enfants au Moyen Age*. Paris. Hachette.

Andrade, E. M., Arce, C., Seoane, G. (2000) *Aportaciones del POMS a la medición del estado de ánimo de los deportistas: Estado de la cuestión*. In: *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 9.

Aucouturier, B., Lapiere, A. (1978) *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*. Milano. Sperling & Kupfer.

Aucouturier, B., Lapiere, A. (1982) *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma. Armando.

- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1982) *La simbologia del movimento*. Cremona. Edipsicologiche.
- Aries, F. (1960) *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris. Plon.
- Avron, P. (2014) *Carnet d'artiste (1956-2010)*. Paris. Avant-scène théâtre.
- Quatre vents.
- Balaguer I., Fuentes I., Melia J., Garcia Merita M., Perez Recio, G. (1994) *El perfil de los estados de animo (POMS): Baremos para estudiantes valencianos y su aplicación al contexto deportivo*. In: *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 4.
- Balduzzi, L. (2010) *Calcio*. In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin.
- Balmelli, K. (2008) *La vie en orange e altri racconti*. Pregassona. Fontana.
- Barbusse, B. (2012) *Le sport comme vecteur d'intégration et de socialisation*. In: *Sport et bien être relationnel*. Paris. Chiron.
- Barbut, M. (1967) *Jeux et mathématiques. Jeux qui ne sont pas de pur hasard*. In: *Jeux et sports*. A cura di Caillois, R. Paris. Gallimard.
- Bateson, G. (1977) *Verso un'ecologia della mente*. Milano. Adelphi.
- Baumgartner, E. (2007) *Infanzia e gioco*. In: *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.
- Bayer, C. (1990) *Epistémologie des activités physiques et sportives*. Paris. PUF.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. In: *Investigación Educativa*. n. 21.
- Bordes. P. (2007) *Les différentes catégories des jeux sportifs*. In: *Vers une science des APS*. Paris. Vuibert.
- Bordes, P. (2008) *Que peut-on entendre par « sportivisation » de l'éducation physique*. In: *Jeux sport et éducation physique. Les différentes formes sociales en éducation physique*. Paris. AFRAPS.
- Bortolotti, A., Di Pietro, A., Ferretti, E., Staccioli, G. (2013) A cura di. *Relazioni in gioco. Trentatré giochi della tradizione internazionale*. Faenza. Kaleidos.
- Bortolotti, A. (2015) *Le Tchoukball : « le sport de demain » ? Recherche consacrée à l'identification de propriétés non agressives d'action motrice dans le champ des activités physiques et sportives*. Chlef. III Congresso AIPRAM.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris. Éditions de Minuit.
- Boutin, M. (1999) *Le livre des jeux de pions*. Paris. Bornemann.
- Boutin, M., Parlebas, P. (2012) *Classification des jeux*. In: *Les cahiers de l'animation*. n. 78. Paris. CEMEA.
- Boutin, M., Parlebas, P. (2012) *Le défi du jeu*. In: *Les cahiers de l'animation*. n. 79. Paris. CEMEA.

- Branca-Masa, F., Elzi, U., Monn, R. (1984) A cura di. *41 nomi di famiglie ticinesi*. Contone. Mobili Pfister.
- Brohm, J-M. (1976) *Critiques du sport*. Paris. Bourgois.
- Brohm, J-M. (1992) *Sociologie politique du sport*. Nancy. Presses Universitaires.
- Brohm, J-M. (2001) *La théorie critique du sport*. In: Collinet, C. *Éducation physique et sciences*. Paris. PUF.
- Burgener, L. (1973) *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. Paris. Vrin.
- Bussard, J-C. (2007) *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris. Éditions L'Harmattan.
- Caillois, R. (1958) *Les jeux et les hommes*. Paris. Gallimard.
- Caillois, R. (1976) *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Milano. Bompiani.
- Calvino, I. (1991) [I ed. 1956] *Fiabe italiane*. Vol. 1. Milano. Mondadori.
- Calvino, I. (1993) *Prima che tu dica pronto*. Milano. CDE.
- Cambi, F., Staccioli, G. (2007) A cura di. *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.
- Carlioni-Groppi, L. (1917) *Alba Serena*. Lugano. Tipografia Traversa.
- Carlioni-Groppi, L. (1917) *Nell'aprile della vita*. Lugano. Tipografia Traversa.
- Carlioni-Groppi, L. (1922) *Il nostro piccolo mondo*. Bellinzona. Arti grafiche Salvioni.
- Claparède, E. (1971) *L'educazione funzionale*. Firenze. Marzocco.
- Collard, L. (1998) *Sports, enjeux et accidents*. Paris. PUF.
- Collard, L. (2004) *Sport et agressivité*. Paris. Méolans-Revel. DésIris.
- Collard, L. (2005) *Quels transferts entre gymnastique et natation ?* In: *Revue EPS*. n. 314. Paris. EPS.
- Collard, L. (2009) *La cinquième nage. Natation et Théorie de l'évolution*. Biarritz. Atlantica.
- Collinet, C. (2000) *Les grands courants d'éducation physique en France*. Paris. PUF.
- Collinet, C. (2001) A cura di. *Education physique et sciences*. Paris. PUF.
- Damasio, A. (1995) *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano. Adelphi.
- Crescentini, A., Mainardi, G. (2009) *Qualitative research articles: guidelines, suggestions and needs*. In: *Journal of Workplace Learning*. n. 21.
- Damasio, A. (2000) *Emozione e coscienza*. Milano. Adelphi.
- Debois, N., Blondel, L., Vettriano, J. (2007) *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir*. Paris. Dossiers EPS. n. 74.
- Dewey, J. (1949) *Democrazia e educazione*. Firenze. Nuova Italia.

- Diener, E. (2009) *Subjective well-being*. In: *The science of well-being*. New York.
- Dimitrijevic, V. (2014) *Il re calcio*. In: *La partita di pallone. Storie di calcio*. A cura di Grandi, L., Tettamanti, S. Palermo. Sellerio.
- Dugas, E., Parlebas, P. (2006) *Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives*. In: *Carrefours de l'éducation*. n. 20.
- Dugas, E. (2006) *Le sport à l'école et dans les activités de loisir*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 523. Paris. CEMEA.
- Dugas, E. (2011) *L'homme systémique*. Nancy. Presses Universitaires.
- Dugas, E. (2011) *Domaines d'action et agressivité motrice en éducation physique scolaire*. In: *International Journal on Violence and School*. n. 12.
- During, B. (1981) *La crise des pédagogies corporelles*. Paris. Scarabée.
- During, B. (2000) *Histoire culturelle des activités physiques XIX^e et XX^e siècles*. Paris. Vigot.
- During, B. (2008) *Le sport, l'action et ses raisons*. In: *Jeux sport et éducation physique. Les différentes formes sociale en éducation physique*. Paris. AFRAPS.
- During, B. (2012) *Les valeurs du sport*. In: *Sport et bien-être relationnel*. Paris. Chiron.
- Elias, N. (1973) *La civilisation des mœurs*. Paris. Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1986) *Saggio sul tempo*. Bologna. Il Mulino.
- Elias, N., Dunning, E. [Chartier, R. 1994] *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris. Fayard.
- Elzi, U. (1982) A cura di. *La casa borghese nel Cantone Ticino*. Contone. Mobili Pfister.
- Elzi, U. (1988) A cura di. *Il Ticino c'entra*. Contone. Mobili Pfister.
- Elzi, U., Monn, R. (1986) A cura di. *Voglia di giocare*. Contone. Mobili Pfister.
- Etniker (1993) *Juegos Infantiles en Vasconia*. Bilbao. Eusko Jaurlaritzza.
- Etxebeste, J. (2001) *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants des Pays basques*. Thesis D. Université Paris V. Sorbonne.
- Etxebeste, J. (2001) *Euskal jokoa eta jolasa. Transmittiendo una herencia vasca a partir del juego*. Vitoria Gasteiz, Gobierno Vasco.
- Etxebeste, J. (2012) *A cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Saarbrücken. Éditions Universitaires Européennes.
- Etxebeste, J., Ferretti, E., Lavega, P. (2013) *Giochi tradizionali e vissuto emotivo*. In: *EF. La rivista di educazione fisica, scienze motorie e sport*. n. 3. Parma. CAPDI.
- Falcucci, A. (2006) *Idées. Idéologies et réalités: urgence*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 523. Paris. CEMEA.

- Famose, J-P. (1990) *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris. INSEP.
- Farné, M., Sebellico, A., Gnugnoli, D., Corallo, A. (1990) *Profile of Mood States, adattamento italiano*. Università di Bologna. Dipartimento di Psicologia.
- Ferretti, E. (1991) *Conoscersi, conoscere e comunicare attraverso il movimento*. Bellinzona. Ufficio insegnamento primario/Scuola magistrale cantonale.
- Ferretti, E. (1997) *Giocchi sociomotori*. Bellinzona. Centro didattico cantonale.
- Ferretti, E. (2013) *In viaggio con il gioco*. In: *Relazioni in gioco*. Faenza. Kaleidos.
- Ferrière, A. (1922) *L'école active*. Neuchâtel. Forum.
- Foglia, A. (2012) *Progettare l'apprendimento di saperi. La sfida della didattica disciplinare*. Bellinzona. Casagrande.
- Frasca, R. (2007) *La dimensione ludica nella società romana antica. In: Il gioco in occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.
- Freinet, C. (1969) *Pour l'école du peuple*. Paris. Maspero.
- Giacomarra, M. (2002) *Al di qua dei media. Introduzione agli studi di comunicazione e interazione sociale*. Roma. Meltemi.
- Giallongo, A. (2007) *Tra Medioevo e Rinascimento: storia sociale del gioco*. In: *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.
- Gillison, F., Sebire, S., Standage, M. (2012) *What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed*. In: *British Journal of Health Psychology*. Vol. 17.
- Gleyse, J. (1997) *De l'éducation physique et sportive aux sciences de la vie*. In: Collinet, C. *Éducation physique et sciences*. Paris. PUF.
- Gleyse, J. (2001) *L'instrumentalisation du corps*. Paris. Éditions L'Harmattan.
- Goffmann, E. (1974) *Les Rites d'interaction*. Paris. Éditions de Minuit.
- Goleman, D. (1995) *Intelligenza emotiva*. Milano. Rizzoli.
- Gracia, F. (2011) *Jouer la gagne*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 542. Paris. CEMEA.
- Greenberg M.T., Kusché, C.A. (2009) *Emozioni per l'uso*. Molfetta (Bari). La meridiana.
- Hall, E-T. (1971) *La dimension cachée*. Paris. Seuil.
- Huizinga, J. (1949) *Homo ludens*. Torino. Einaudi.
- Kidd, B. (2013) *Sports and masculinity*. In: *Sport in Society*. Vol. 13.
- Killias, M. (2010) *In attesa di ricerche e verifiche*. In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin.
- Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981) *A Categorized List Of Motivation Definitions, With A Suggestion For A Consensual Definition*. In: *Motivation And Emotion*. Vol. 5.

Klomsten, A.T., Marsh, H.W., Skaalvik, E.M. (2005) *Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences*. In: *Sex Roles. A Journal of Research*. Vol. 52.

Lagardera, F. (1999) *La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte*. In: *Apunts de Educació Física*. n. 56.

Lagardera, F., Lavega, P. (2011) *Educación Física, conductas motrices y emociones*. In: *Ethologie et Praxéologie*. n. 16.

Laporte, R. (2005) *Pratiques sportives et sociabilité*. In: *Mathematics and Social Sciences*. n. 170.

Lavega, P. (2014) *Cooperative games, emotions and gender from a social perspective*. In: *Vaczi, M. Playing fields. Power, practice, and passion in sport*. Marianne Vaczi. University of Nevada.

Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., March, J. (2014) *Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 4.

Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F., Filella, G. (2010) *Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos*. V Congreso internacional de educación física. Universidad de Barcelona.

Lavie, F., Gagnaire, P. (2014) *Plaisir et processus éducatif en EPS. Guide pour l'enseignant*. Saint-Mandé. AE-EPS.

Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York. Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (2000) *How Emotions Influence. Performance in Competitive Sports*. In: *The Sport Psychologist*. n. 14.

Le Boulch, J. (1975) *Verso una scienza del movimento umano: introduzione alla psicocinetica*. Roma. Armando.

Le Boulch, J. (1984) *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*. Roma. Armando.

Le Boulch, J. (1989) *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Milano. Unicopli.

Le Boulch, J. (1995) *Mouvement et développement de la personne*. Paris. Vigot.

Lehmann, A., Moser, K. (2010) *Lo sport può spingere verso la violenza?* In: *Mobile. La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin.

Lelarge, R. (1996) *L'agir: l'activité, la culture*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. nn. 477-478. Paris. CEMEA.

Lelli, S. (2007) *Il gioco nella cultura popolare: dal folklore alla costruzione sociale*. In: *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.

Lévine, E., Touboul, P. (2015) *Le corps*. Paris. Flammarion.

Lewin, K. (1951) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna. Il Mulino. (1972).

- Lewin, K. (1967) *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze. La Nuova Italia.
- Lewin, K. (1967) *Psychologie dynamique*. Paris, PUF.
- McNair, D. M., Lorr, M., Droppleman, L.F. (1981) *Manual for the Profile of the Mood States*. San Diego. Educational and Industrial Testing Service.
- Maraini, D. (2011) *La grande festa*. Milano. Rizzoli.
- Mauss, M. (1934) *Les techniques du corps*. In: *Sociologie et anthropologie*. (1966). Paris. PUF.
- Mehl, J-M. (1990) *Les jeux au Royaume de France. Du XIII^e au début du XVI^e siècle*. Paris. Fayard.
- Meirieu, P. (1996) *Les banlieues de la pédagogie*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. nn. 477-478. Paris. CEMEA.
- Meirieu, P. (2008) *Quelle stratégie pour les militants pédagogique?* In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 532. Paris. CEMEA.
- Oboeuf, A. (2010) *Sport, communication et socialisation*. Paris. Éditions des archives contemporaines.
- Oboeuf, A. (2015) *A cura di. Sport et médias*. Paris. CNRS.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R.B., Reynolds, S. (1996) *Changing moods: The Psychology of Mood and Mood Regulation*. London. Longman.
- Parlebas, P. (1986) *Éléments de sociologie du sport*. Paris. PUF.
- Parlebas, P. (1990) [1977] *Pour une sémiologie du jeu sportif*. In: *Activité physique et éducation motrice. Dossier EPS*. n. 4. Paris. *Revue Éducation Physique et Sport*.
- Parlebas, P. (1993) *Logiques internes des activités physiques et sportives et stratégies pédagogiques*. In: *Sauvegarde de l'enfance*. Paris. nn. 1-2.
- Parlebas, P. (1999) *Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au VII^e siècle*. In: *A quoi joue-t-on ? Pratiques et usages des jeux et jouets à travers les âges*. Montbrison. Festival d'histoire.
- Parlebas, P. (1999) *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris. INSEP.
- Parlebas, P. (2000) *Les jeux transculturels*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 494. Paris. CEMEA.
- Parlebas, P. (2003) *Le destin des jeux : Heritage et filiation*. In: *Socio-anthropologie*. <https://socio-anthropologie.revues.org/173> (ultima consultazione: 28.10.2016)
- Parlebas, P. (2003) *Une rupture culturelle: des jeux traditionnels aux sports*. In: *Revue internationale de psychosociologie*. Vol. 9. Paris. ESKA.
- Parlebas, P. (2004) *L'avènement d'un nouveau territoire : l'univers de l'action motrice*. In: *Revue EPS*. n. 306.
- Parlebas, P. (2009) *Un champ du signe discordant : « la sémiotricité »* In: *Ethologie et Praxéologie*. n. 13. Paris.

Parlebas, P. (2009) *Santé et bien être relationnel dans les jeux traditionnels*. In: *Juegos tradicionales y salud social*. A cura di Villa Porras, C. Aranda de Duero. Asociación Cultural La Tanguilla.

Parlebas, P. (2010) *Des jeux dans les enluminures*. In: *Ludica, annali di storia e civiltà del gioco*. nn. 15-16. Viella. Fondazione Benetton Studi Ricerche.

Parlebas, P. (2011) *Jeux paradoxaux et compétition partageante*. In: *Vers l'Éducation Nouvelle*. n. 542. Paris. CEMEA.

Parlebas, P. (2012) *Jeux traditionnels et dynamique relationnelle*. In: *Sport et bien être relationnel*. Paris. Chiron.

Parlebas, P. (2015) *Mauss et les princes de Serendip*. In: *L'esprit du jeu. Jouer, donner, s'adonner*. Paris. La découverte Mauss.

Parlebas, P. (2016) A cura di. *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel*. Paris. Éditions L'Harmattan.

Parlebas, P., Dugas, E. (2005) *Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives*. In: *Carrefour de l'éducation*. n. 20.

Pellandini, V. (1898) *I fanciulli ticinesi*. In: *Archives Suisses des Traditions Populaires*. Zürich. Cotti.

Pellandini, V. (1898) *Saggi di Folk-lore ticinese. Estratto dall'archivio per lo studio delle tradizioni popolari*. Voll. 16 e 17. Bellinzona. Colombi.

Pellandini, V. [Cicero, L. 1991] *Tradizioni popolari ticinesi*. Lugano. Edelweiss.

Pennac, D. (2012) *Storia di un corpo*. Milano. Feltrinelli.

Perrin, C. (1993) *Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé*. In: *Revue Staps. Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*. n. 31.

Pescia, S. (1986) A cura di. *Gioco e passatempo*. Stabio. Museo della civiltà contadina.

Pescia, S. (1991) *I primi 10 anni*. Stabio. Museo della civiltà contadina.

Piatti, L., Terzi, A. (2008) *Emozioni in gioco*. Molfetta (Bari). La Meridiana.

Prapavassis, H. (2000) *The POMS and sports performance. A review*. In: *Journal of Applied Sport Psychology*. n. 12.

Redecker, R. (2003) *Lo sport contro l'uomo*. Troina (Enna). Città aperta edizioni.

Redecker, R. (2004) *Le sport contre les peuples ? Conferenza tenuta nell'ambito dell'anno internazionale dello sport*. Tenero. 8.10.2004.

Rodriguez, P.L., Garcia-Canto, E., Sanchez-Lopez, C., Lopez-Minarro, P.A. (2013) *Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares*. In: *Cultura y Educación*. n. 25.

- Rosenberger, C. (2010) *Pallacanestro*. In: *Mobile: La rivista di educazione fisica e sport*. n. 2. Macolin.
- Rousseau, J.-J. (1972) *Discorsi e contratto sociale*. Bologna. Cappelli.
- Rousseau, J.-J. (1973) *Emilio. Estratti*. Firenze. Nuova Italia.
- Rovira, G. (2010) *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales*. In: *Acción Motriz*. n. 5.
- Sant'Agostino (2011) *Le confessioni*. Varese. Crescere.
- Scuola di Barbiana (1976) *Lettera a una professoressa*. Firenze. Editrice Fiorentina.
- Staccioli, G. (1998) *Il gioco e il giocare*. Roma. Carocci.
- Staccioli, G. (2004) *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*. Roma. Carocci.
- Temprado, J.J. (1994) *Le rôle des principes dans l'acquisition des habiletés motrices*. In: *Revue EPS*. n. 246.
- Torriani, M. (1959) *Jeux Folkloriques des enfants du Tessin*. Travail de diplôme. Université de Genève.
- Tosetti, P. (1910) *Libro di lettura per le scuole elementari del Canton Ticino*. Bellinzona. Stabilimento Tipo-Litografico già Colombi.
- Vanni, L. (2007) *La borghesia e i suoi giochi*. In: *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma. Armando.
- Vayer, P. (1976) *Le dialogue corporel*. Paris. Doin.
- Vayer, P. (1980) *L'équilibre corporel*. Paris. Doin.
- Vayer, P., Destrooper, J. (1976) *La dynamique de l'action éducative*. Paris. Doin.
- Vayer, P., Roncin, C. (1988) *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. Paris. PUF.
- Viviani, L. (2005) *Una classe all'avventura: ricerca azione su relazioni interpersonali e azione motoria*. Locarno. Alta Scuola Pedagogica. Tesi di bachelor.
- Warnier, J.-P. (1999) *Construire la culture matérielle*. Paris. PUF.
- Watzlawick, P. (1979) *Une logique de la communication*, Paris. Seuil.
- Watson, D., Clark L.A. (1994) *Emotions, moods, traits and temperaments conceptual distinctions and empirical findings*. In: *P. Ekman y R. Davison. The nature of emotion*. Oxford. Oxford University Press.

Principali referenze elettroniche

Parlebas, P. (2003) *Le destin des jeux: Héritage et filiation. Socio-anthropologie*. <http://socio-anthropologie.revues.org/173> (ultima consultazione: 28.10.2016).

Parlebas, P. (2004) *L'éducation par le sport: illusion ou réalité*. <http://www.sport.admin.ch/qims/images/lducationparlesport.illusionourlitparlebas2004.pdf> (ultima consultazione: 28.10.2016).

Ruggeri-Chierici, C., Ruggeri, C. (2011) *Gioco sportivo paradossale: situazione patologica da evitare oppure importante situazione di apprendimento per meglio affrontare le incertezze che la complessità ci propone?* <http://www.sport.admin.ch/qims/images/giocosportivoparadossaleruggerichierici2011.pdf> (ultima consultazione: 28.10.2016).

AA.VV. (2015) *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Area_motricita.pdf (ultima consultazione: 28.10.2016).

Ringraziamenti

Vorrei esprimere il mio sentimento di gratitudine a tutti gli enti che hanno permesso e sostenuto la realizzazione di questa pubblicazione.

Un grazie particolare:

- Al dott. Pierre Parlebas, preziosa guida scientifica e immenso maestro.
- Al dott. Joseba Etxebeste e a sua moglie dott.ssa Clara Urdangarin per la calorosa e amichevole accoglienza presso il laboratorio di ricerca dell'Università Vitoria-Gasteiz.
- Al dott. Pere Lavega dell'Università di Lerida, capo progetto della ricerca «Prospettiva di genere nelle emozioni suscitate dai giochi sportivi».
- Al dott. Jaume March dell'Università di Lerida, per l'elaborazione statistica dei dati riguardanti il progetto «Gioco, emozioni e differenze di genere».
- Al prof. Diego Ferretti per la revisione delle tabelle, degli istogrammi e delle percentuali.
- Al dott. Alberto Ielmini per i suggerimenti relativi alla punteggiatura.
- Ai gruppi di ricerca «Techniques et enjeux du corps» dell'Università Paris Descartes e «Jeux et pratiques ludiques» dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione attiva), raffinati luoghi di indagine e di dibattito culturale.
- Al prof. Ivo Robbiani, capo settore Ufficio Educazione Fisica Scolastica del Cantone Ticino (UEFS) per il convinto sostegno al progetto «Gioco, emozioni e differenze di genere».
- A Stella Maggetti dell'UEFS per l'aiuto nell'inserimento dei dati nel sistema informatico.
- Al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (divisione della scuola) e alla Direzione del Liceo cantonale di Locarno per l'autorizzazione a svolgere il lavoro sul campo.
- Al prof. Marco Bagutti, già capo ufficio dell'UEFS, per aver intuito trent'anni fa la bontà dei nostri progetti.
- Alle mie sorelle e a mio fratello per il sostegno e per avermi alleggerito dagli impegni familiari.
- Ai miei genitori per avermi lasciato giocare libero e a piedi nudi nei prati e sugli alberi.

Impaginato dalle Edizioni Casagrande
e stampato da Salvioni arti grafiche,
Bellinzona, novembre 2016

Educazione in gioco

Educazione in gioco è la prima pubblicazione in lingua italiana a esporre in modo approfondito la teoria della prasseologia motoria, associandola alla ricerca sul campo. Si tratta di una nuova scienza, denominata anche «scienza dell'azione motoria», che studia da un punto di vista specifico la motricità umana, il funzionamento delle pratiche corporee, i contesti socioculturali e l'effetto delle condotte motorie sulla personalità degli individui.

La prima parte del volume analizza oltre 200 giochi tradizionali praticati nella Svizzera italiana nella prima metà del Novecento: vengono esaminate forme di comunicazione orientate soprattutto alla cooperazione e alla solidarietà, nonché modalità originali di competizione e di confronto con l'ambiente e gli oggetti. La seconda parte presenta i risultati di una ricerca condotta nel settore dell'educazione fisica scolastica su 260 adolescenti e mette in relazione gli ambiti di azione motoria, la logica interna dei giochi e i fattori emotivi. I risultati rivelano che le attività ludiche proposte hanno generato nei partecipanti un indubbio benessere socio-affettivo. Nella parte conclusiva, infine, l'autore offre spunti utili ad affrontare un dibattito pedagogico in merito ai valori e ai disvalori del gioco e dello sport.

Il libro è rivolto a insegnanti, monitori sportivi, animatori, educatori e a tutti coloro che desiderano riflettere sui modelli competitivi centrati sulla concorrenza e la performance, tuttora dominanti.

Enrico Ferretti si è formato a Locarno come maestro di scuola elementare; in seguito ha studiato educazione fisica a Zurigo e scienze dell'educazione e teatro a Parigi. In Ticino si è occupato per 25 anni della formazione post liceale e accademica degli insegnanti nell'ambito dell'educazione fisica e del teatro. Attualmente collabora come ricercatore con l'Università Vitoria-Gasteiz (*Laboratorio di Osservazione delle Condotte Motorie*), con l'Università Paris Descartes (*Laboratorio Techniques et Enjeux du Corps*) e con il gruppo internazionale di ricerca dei CEMEA (*Jeux et Pratiques Ludiques*). Dal 1987 è attore nella Compagnia professionale di teatrodanza «Tiziana Arnaboldi» della quale è co-fondatore. È autore di diversi articoli scientifici e pubblicazioni didattiche. Tra queste: *Conoscersi, conoscere e comunicare attraverso il movimento* (1991), *Giochi sociomotori* (II ed. 2008) e *Relazioni in gioco* (con A. Bortolotti, A. Di Pietro e G. Staccioli 2013).

ECA 1687
ISBN 978-88-7713-753-1



9 788877 137531