

Luca Capra

Comune di Milano – Direzione Educazione - luca.capra@comune.milano.it

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Bergamo - nicola.lovecchio@guest.unibg.it

---

#### **ABSTRACT**

Play is instinctive and multifaceted for children. It represents a golden biological way for the development of children (real influence on physical, cognitive, emotional and social sides) and become a strong support for learning process. The learning, in fact, could take advantage from the play and the corporeal engagement for general competencies. Different points of view on this phenomenon and consideration on learning process to investigate the crucial role of play for a new scholastic approach and a permanent mind set on teacher action.

Il gioco è un fenomeno multiforme istintivo, vitale e universale per l'uomo. Il gioco oltre a rappresentare la modalità biologica privilegiata dello sviluppo infantile (influenzando le dimensioni fisico-motorie, cognitive, emotive, relazionale...) è un potente mezzo per l'apprendimento. Apprendimento che trova nel gioco e nel coinvolgimento corporeo degli individui, un veicolo fisico-concreto per favorire competenze non solo motorie.

Un'analisi di diverse prospettive del fenomeno gioco con considerazioni sui processi di apprendimento per poi indagare il ruolo del gioco come mezzo per un rinnovamento della didattica scolastica e della figura dell'insegnante a scuola come habitus mentale.

#### **KEYWORDS**

Play, Learning, Teaching, Education, Change.

Gioco, Apprendimento, Didattica, Educazione, Cambiamento.

## Introduzione<sup>1</sup>

Da una prospettiva psicobiologica, antropologica ed evolutzionistica, possiamo affermare che il gioco libero è il mezzo attraverso il quale si esprime l'istinto biologico e naturale dei bambini all'autoformazione. Autoformazione che per lo studioso è educazione ovvero la trasmissione culturale che permette a ogni nuova generazione umana, in qualunque gruppo sociale, di acquisire e accrescere abilità, sapere, usi e valori (in altri termini; cultura) della generazione che l'ha preceduta (Gray, 2015).

Gli studi dei più importanti autori che si sono occupati del gioco in relazione allo sviluppo dei bambini (tra cui Piaget e Vygotskij rivestono un ruolo di primo ordine) sottolineano come il gioco svolga un ruolo fondamentale nella crescita integrale del bambino; permettendone lo sviluppo in ogni sua dimensione: cognitiva, fisico-motoria, affettiva-emotiva e socio relazionale (Schaffer, 2005; Braga, 2005).

Questo perché ogni azione che i bambini fanno volontariamente è un gioco. I piccoli sono sempre pronti a trasformare tutto in gioco: per loro la distinzione tra serietà e gioco, tra finzione e realtà, risulta ancora piuttosto sfumata (Bondioli, 1996).

Per il bambino non vi è, quindi, distinzione tra gioco e apprendimento: giocare è imparare (Lovecchio, 2002).

### 1. Prospettive teoriche sul gioco e l'apprendimento

Come illustrato da Piaget, lo sviluppo e l'apprendimento dell'uomo partono dal corpo, in un periodo iniziale della vita che lo studioso svizzero ha nominato senso motorio. È però interessante sottolineare che la modalità corporea rimane per tutta la vita la forma preferenziale per l'apprendimento (Lodi, 2014; Gamelli, 2011) perché dal corpo e nel corpo transita e si incarna il sapere e si costruisce la nostra conoscenza (Manuzzi, 2002). Infatti, il corpo rappresenta il punto assoluto da cui osserviamo il mondo e attraverso cui costruiamo le nostre idee come, per esempio, lo sguardo che è il mezzo fisico attraverso il quale incontriamo gli altri e il contesto (Schenetti, 2016) e per cui impariamo o gestiamo rapporti. La realtà, per esempio, per l'uomo nasce dal movimento perché pur esistendo indipendentemente dal soggetto; essa esiste solo in quanto e fin dove la persona agisce a livello senso-motorio (Manuzzi, 2002).

Già Piaget e Vygotskij erano concordi nel ritenere che lo sviluppo non ha luogo in un non-luogo e che la conoscenza è costruita attraverso l'impegno attivo del bambino con l'ambiente (Schaffer, 2005) e che conduce lo sviluppo del pensiero dal concreto all'astratto (Gray, 2015; Braga e Morgandi 2012; Schaffer, 2005; Braga, 2005; Manuzzi, 2002; Vygotskij, 1981) grazie allo sviluppo del gioco.

Diversi studiosi hanno affermato come il gioco, e dunque l'apprendimento (Lovecchio, 2002) si sviluppi meglio a partire da una condizione sociale. Vygotskij, infatti, dalla sua prospettiva socio-costruttivista trova nell'apprendimento e nel gioco, dei processi che evolvono dal livello individuale a quello sociale (Schaffer, 2005): il gioco tra bambini della stessa età e con competenze simili (e in questa

1 Attribuzioni: Luca Capra ha redatto l'introduzione, il paragrafo 1, e le conclusioni. Nicola Lovecchio è autore del paragrafo Discussione - Implicazioni sulla didattica. Il paragrafo Riflessioni su azioni possibili è esito di un lavoro congiunto.

immagine possiamo immaginare molto bene soprattutto le classi della scuola primaria), segue un modello di sviluppo per il quale prima il bambino è uno spettatore del gioco, poi passa al gioco solitario, poi a quello parallelo e successivamente a quello associativo per terminare con forme sociali e cooperative (Braga e Morgandi, 2012; Braga, 2005).

Affermare che il bambino sia inizialmente uno spettatore significa affermare che egli sia inserito in un contesto sociale, o perlomeno diadico, dal quale apprendere attraverso l'osservazione e l'ascolto; questo poi lo porterà a provare a svilupparsi in autonomia per poi tornare ad una forma sociale per condividere e procedere nuovamente nello sviluppo. Infatti, è facile osservare che, pur in una stessa classe di età, difficilmente i bambini che giocano (o che studiano insieme), avranno esattamente le stesse identiche competenze e abilità ma è testimonianza di uno sviluppo tramite un'interazione sociale, anche se solo visiva o uditiva.

È proprio la differenza di abilità e competenze e/o di età a portare e a stimolare la crescita e lo sviluppo dei bambini. Possiamo immaginare ora i bambini della scuola dell'infanzia di sezioni eterogenee: grazie alla presenza dei bambini più grandi e/o più competenti, i più piccoli hanno la possibilità di svolgere e apprendere attività che sarebbero troppo complesse, difficili o pericolose se vi si dedicassero da soli o con i coetanei; giocare con i bambini più grandi permette ai più piccoli di imparare in quella che Vygotskij ha definito zona di sviluppo prossimale.

Inoltre, è opportuno ricordare che i bambini quando diventano coscienti di stare giocando, introducono una distanza tra azione e pensiero, tra le situazioni reali e il loro significato: cioè entrano in un'area di sviluppo potenziale: nel gioco è come se il bambino cercasse di superare il proprio livello di comportamento (Vygotskij, 1981).

Giocare con i bambini più grandicelli e/o più competenti permette poi ai bambini più piccoli di imparare grazie all'osservazione e all'ascolto e se un adulto fosse presente con il suo esempio e guida possono anche essere sostenuti affettivamente ed emotivamente (Gray, 2015).

Anche i bambini più grandi però traggono degli apprendimenti dal giocare con i bambini più piccoli: mettersi nel ruolo del maestro/a provando a spiegare, illustrare e insegnare, non solo favorisce lo sviluppo della creatività, cercando possibili soluzioni per far capire bene ai più piccoli, ma permette un apprendimento più profondo e consapevole (oggi diremmo competente).

Il gioco rappresenta, inoltre, il motore della regolazione emotiva in quanto fonte dell'autoregolamentazione e dell'autodeterminazione che si raggiunge attraverso quelle regole che ci si autoimpone per raggiungere il piacere. Il rispetto della regola, pur rappresentando un limite, aiuta il bambino a contenersi e a determinarsi per raggiungere il piacere. La regola, che rappresenta un limite, viene caricata emotivamente da un sentimento positivo (affezione appunto) che è lo stesso provato giocando...quindi affezionandosi al gioco ci si 'innamora' anche della regola che lo contiene (Braga, 2005).

Ma il gioco non ha a che fare con lo sviluppo emotivo solo in quanto ricerca del piacere e quindi di un benessere psico-emotivo ma anche per essere momento privilegiato per riconoscere le emozioni che si vivono e quindi medium per esprimerle ed elaborarle. Attraverso il meccanismo dello scambio delle parti (Braga, 2005) il bambino interpreta i soggetti adulti della sua sfera (mamma, papà, insegnante...) esprimendo le emozioni che per primo ha vissuto su di sé e può 'impadronirsi' del proprio mondo interno, di quello esterno e della relazione tra i due.

Il gioco sociale permette anche di aumentare le proprie competenze socio-emotive e relazionali: per dare sviluppo al gioco bisogna, infatti, accontentare tutti (Gray, 2015). Le regole del gioco non sono determinate dalla sola individualità, ma vanno condivise e accettate da tutti perché il gioco possa continuare. In ragione di ciò, il gioco favorisce anche lo sviluppo del linguaggio e la simbolizzazione: si determina lo sviluppo dell'empatia fra pari e il riconoscimento delle intenzioni degli altri (si veda a questo proposito gli studi sui neuroni a specchio).

Il gioco insegna che i conflitti e le dispute si risolvono a parole, discutendo e scendendo a compromessi, pena la fine del gioco stesso. Insegna che le regole si possono cambiare, di comune accordo con tutti i giocatori, in quanto bisogna trovare regole con cui tutti siano d'accordo perché il gioco continui. Attraverso il gioco, si può anche insegnare un esercizio democratico e cioè che le regole si possono cambiare perché esse sono solo ciò che una società ha stabilito come norme. Il gioco insegna proprio come le regole dei giochi e quelle del mondo stesso possano venire modificate, cambiate, annullate o migliorate.

Tutti questi apprendimenti permettono di condividere le parole di Bateson (1976) per cui il gioco non è il nome di un atto ma è la cornice di altro che sta accadendo. Un fenomeno metacognitivo nel quale si realizzano potenzialità (Antonacci, 2012) e si sperimentano repertori variabili (Manuzzi, 2002).

## **2. Discussione - Implicazioni sulla didattica**

Quanto illustrato ci permette ora di fare alcune considerazioni a livello di pratiche didattiche.

Se si apprende a partire dal corpo, il corpo deve essere sempre coinvolto nell'apprendimento, e non relegato su una sedia dietro a un banco.

Troppo spesso, infatti, viviamo una scuola ancora troppo ancorata al libro come unico sussidio, come unico strumento e mezzo per l'apprendimento, e il banco nell'aula come contesto: il paradosso di oggetti e spazi concreti, che invece di aprire possibilità, incatenano ad una didattica completamente astratta e che passa sul canale preferenziale dell'oralità (e.g. Kanizsa, 2007; Mantegazza & Seveso, 2006).

Quanto abbiamo mostrato ci manda un messaggio importante: è necessario ribaltare la prospettiva e provare ad educare a partire dal concreto, per poi solo dopo passare ad un livello astratto, cognitivo e metacognitivo.

È necessario che l'apprendimento avvenga prima per via esperienziale (e solo successivamente si radichi anche a livello astratto), così come teorizzato da molti pedagogisti, studiosi e maestri tra i quali, possiamo citare per primo, Rousseau; e Dewey e Montessori. Bisogna liberarsi dalla falsificazione operata da un certo pensiero filosofico che fa del corpo una materia priva di intelligenza, bisogna uscire dal dualismo corpo/mente, che ha creato gerarchie di valori per cui ai piani inferiori un corpo intriso di soggettività, umori, sensazioni che non produce sapere mentre al piano superiore il mondo delle idee e della conoscenza oggettiva. È opportuno interrogarsi sui processi di apprendimento, sul valore delle percezioni/emozioni e al loro rapporto con le cognizioni.

Assumere il corpo come punto di partenza per la didattica e portare quindi sul piano della concretezza le esperienze che si propongono significa mettere in relazione gli individui con il mondo e tra di loro. Questo si traduce in una natura sociale dell'esperienza. E se, come abbiamo cercato di mostrare, l'apprendimento si svolge e risulta ottimale attraverso la via sociale (e solo dopo può raggiungere

e consolidarsi in una dimensione individuale) perché a scuola troppo spesso, ancora, si insegna che ognuno deve imparare da sé? Perché la scuola e la didattica sono improntate solo o quasi su una modalità trasmissiva del sapere che va dal singolo, l'insegnante, ad un'altra individualità, il bambino?

Eppure, sono molti i testi che parlano di cooperative learning, peer-to peer, classe ribaltata e di come queste metodologie abbiano risvolti positivi sulla didattica e sul gruppo classe; così come sono molti i testi che si occupano del rapporto tra spazio e apprendimento: lo spazio stesso come motore della scoperta e dell'apprendimento.

Dovremmo perseguire una didattica socio-costruttivista: una didattica che privilegi una costruzione condivisa e socializzata del sapere. Una costruzione della conoscenza relazionata all'ambiente reale e concreto.

Permettere all'apprendimento di avvenire per la via sociale in gruppo classe, in piccoli gruppi, in triadi o coppie, non solo comporterebbe i vantaggi sopra citati ma rafforzerebbe anche il senso di appartenenza e svilupperebbe un più forte attaccamento alla comunità (scolastica in primis).

Perché quindi, cerchiamo, ancora oggi, di educare i nostri ragazzi contro la loro stessa predisposizione biologica?

## 2.1 Riflessioni su azioni possibili

Per far sì che avvenga questo cambiamento, due sono i focus di attenzione su cui brevemente ci soffermeremo: uno è a livello di policy, l'altro è a livello personale e individuale di ogni singolo docente.

Chi scrive è convinto che il cambiamento della scuola, sia possibile solo se questi due livelli interagiscano tra loro in maniera reciproca e sinergica.

È necessario che a livello governativo si prenda coscienza del ruolo fondamentale che la scuola riveste nella società e di conseguenza si scelga di tutelarla e di incentivare nuove pratiche, sviluppando una maggior consapevolezza rispetto alle necessità reali e assicurando gli investimenti necessari.

Inoltre gli enti governativi dovrebbero promuovere maggiormente la formazione in servizio dei docenti affinché le metodologie didattiche possano cambiare, attuarsi, sedimentare e strutturarsi.

Questo passo è già stato avviato grazie, ad esempio, a leggi come la 107/2015, comma 124, dove viene sancito che la formazione in servizio deve essere strutturale, obbligatoria, permanente e parte integrante della funzione docente; o a misure come la "Carta del Docente", un bonus di 500 euro annui per corsi, materiali, riviste scientifiche, mezzi tecnologici...

La formazione deve però diventare un circolo virtuoso che si autoalimenta. Perché ciò avvenga l'attitudine a continuare a imparare e formarsi dovrebbe essere bagaglio intrinseco di ogni insegnante. La formazione deve cominciare ad essere percepita come qualcosa di utile e formativo per se stessi, professionalmente e umanamente, invece che un mero impegno ulteriore e gravoso, come spesso accade. Potrebbero essere d'aiuto progetti di tutoraggio continuo; lasciare più spazio anche per la scelta individuale di corsi di formazione; incentivare il confronto e la ricerca-azione all'interno del collegio docenti; valorizzare le competenze dei singoli insegnanti, anche a livello dirigenziale, in modo da portarle ad essere patrimonio comune per l'intero corpo docente.

## Conclusioni

Il gioco, cornice anti-strutturale, può essere lo strumento privilegiato per portare ad un cambiamento; portiamo ora dunque alcune suggestioni che vogliono rappresentare però solo alcuni esempi di come la didattica può essere resa più giocosa e più a misura di bambino.

La lezione di storia può trasformare la classe in un anfiteatro romano dove assistere ad una vera lotta tra gladiatori con spade e armi di gomma piuma.

Ma si possono costruire anche vere armi preistoriche, con sassi e legni, così come facevano i nostri antichi antenati (e chi scrive lo ha fatto spesso da bambino) anziché studiarli sui libri.

E in cortile, con i più piccoli della scuola dell'infanzia, ma anche con i più grandicelli alla primaria, si può giocare con vermi e materiali naturali: costruire una casa per loro (grazie ad un tronco bello grosso) e partire alla scoperta della natura come piccoli e/o grandi esploratori.

Tornando in classe, con bambini più grandi, di quarta o quinta primaria, un percorso di scienze, sulla parte di anatomia, si può realizzare grazie ad un manichino, "Johnny" (un mezzo busto a grandezza naturale), che ci aiuta a comprendere come è fatto il nostro organismo e che ci presta i suoi organi interni (staccabili) per meglio esplorarli e conoscerli.

Parlando di "corpo", si può insegnare l'inglese, ma qualsiasi disciplina, così come abbiamo prospettato precedentemente, coinvolgendo il corpo degli allievi, grazie, ad esempio, alla tecnica del TPR (Total Physical Response): esperienza personale di chi scrive realizzata sia in una scuola italiana sia brasiliana.

Con il corpo, si possono realizzare forme geometriche, fisiche, fatte con i corpi: le piramidi umane o le sagome per disegnare a terra con dei gessi o su dei cartelloni. E con la matematica, la tombola si può giocare tutto l'anno e non solo a Natale!

Parlando sempre di corpi, e della disciplina che nello specifico si occupa più di esso, si può giocare l'Educazione Fisica, che non deve essere solamente qualche giro della palestra e poi la sfida a "palla prigioniera".

Si può giocare con la lingua italiana (o straniera): all'infanzia ipotizzando cosa ci sia scritto su bottiglie, barattoli, scatole; mentre nelle prime classi della primaria si può imparare con grandi lettere scritte semplicemente su fogli A4 o con lettere "tattili"; infine, nelle classi più grandi si può giocare con le parole per esprimere emozioni.

Si può giocare con l'arte, la musica, le scienze, la matematica, la lingua...ricordando che il gioco è un atteggiamento mentale che favorisce l'apprendimento, la creatività e la capacità di risolvere problemi.

Un atteggiamento mentale che deve possedere colui/colei a cui sono affidati i piccoli allievi; siamo convinti che per promuovere un atteggiamento mentale come questo e rendere la scuola un posto giocoso, sia necessaria una nuova figura: una figura che sia esperta della didattica, che sappia animare e rianimare gli individui e che sia in grado di tirare fuori il meglio dai bambini e ragazzi (e non riempirli, trasmettendo loro delle nozioni). Una nuova figura più complessa e variegata rispetto a quello che viene inquadrato oggi come insegnante: c'è bisogno di quello che potremmo definire Edu-Anima-Estro.

È quel essere giocoso da parte dell'edu-anima-estro che può rendere diversa la didattica e la scuola stessa: farla tornare luogo di apprendimento dove i bambini andrebbero anche di domenica (Manes, 2016) e non più la scuola dell'obbligo.

## Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens: antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Braga, P. (a cura di) (2005). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Braga, P., Morgandi, T. (2012). *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Kanizsa, S. (2007) *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lodi, D., Barbieri, M., Buiani, M., & Seghi, G. (2014). *Corporeità e difficoltà di apprendimento. Motricità e successo educativo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Lovecchio, N. (2002). *Gioco e...è apprendimento*. Milano: Carabà.
- Manes, E. (2016). *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*. Città di Castello (PG): Tlon.
- Mantegazza, R. & Seveso, S. (2006). *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini studio.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psicologia dello sviluppo: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schenetti, M. (a cura di) (2016). Una cucina a cielo aperto. *Bambini*, Costruire cucine di fango, supplemento n.9/2016.
- Vygotskij, L. (1981) Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner, A. Jolly, K.Silva (a cura di), *Il gioco*. (pp.657-678). Roma: Armando editore.