



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZA E CULTURA DEL BENESSERE E DEGLI
STILI DI VITA

Ciclo 37°

Settore Concorsuale: 11/D2 - DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03 - DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

LO SPAZIO DELL'EDUCAZIONE MOTORIA

Presentata da: *Andrea Celani*

Coordinatore Dottorato

Laura Bragonzoni

Supervisore

Alessandro Bortolotti

Esame finale anno 2025

LO “SPAZIO” DELL’EDUCAZIONE MOTORIA

All’arte di lavorare bene, una società civile dovrebbe aggiungere quella di giocare bene.

(George Santayana, in: Pearsall Smith, 2020, p. 187)

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca intende riflettere su diverse emergenti discussioni contemporanee: il grande sviluppo delle attività di *Outdoor Education* che di recente si sono registrate anche in Italia (Benetton 2021; Bortolotti 2019) e la relativa attenzione per lo sviluppo sostenibile dell’agenda 2030, soprattutto in ambito educativo, particolarmente in relazione alla fase post-pandemia dei/delle bambini/bambine (Cuenca-Soto et. al., 2021); infine su cosa può comportare in termini di offerta formativa della materia detta “Scienze motorie” il recente inserimento nelle scuole primarie della figura del laureato in scienze motorie, appunto, a partire dall’anno 2022 (Casolo e Coco 2019).

A tale proposito, il lavoro di tesi ha posto il proprio focus principale sul gioco motoria all’aria aperta, cercando di fornire un solido contributo per lo sviluppo dell’*Outdoor Education*, un ambito che appare in grande sviluppo nel nostro Paese (ma non solo) dopo la Pandemia. Al fine d’approfondire le questioni richiamate, è stato elaborato un progetto che ha voluto sviluppare attività, processi e riflessioni sul ruolo dello spazio nel campo dell’attività motoria alla scuola primaria, nello specifico distinguendo ambienti indoor e outdoor, con particolare attenzione rispetto a come questa differenza potesse eventualmente influire sulle relazioni di tipo ludico, ma certamente non solo su quelle. Ritengo che tali temi possano essere preso in considerazione a livello scolastico, un tema che assume rilevanza alla luce dell’inserimento della figura del laureato in scienze motorie nelle scuole primarie, a partire dall’anno 2022.

La ricerca si è basata su una corposa raccolta di dati provenienti dalle seguenti scuole coinvolte: Scuola Primaria "G. Garibaldi" di Altedo (113 bambini); Scuola Primaria “F. Acri”

di Bologna (108 bambini); Scuola Primaria “Donini” di San Lazzaro (103 bambini). Il progetto di ricerca mista (quanti-qualitativa; Creswell, 2018), svolto mediante proposte di attività negli stessi “ambienti” delle diverse scuole primarie, ha cercato di valutare le percezioni legate alle diverse strutture di gioco, al fine di individuare le tendenze di socializzazione e il senso che i soggetti (sia alunni che insegnanti) danno alle diverse attività, agli spazi in cui si svolgono, ai ruoli e regole che impongono.

L’indagine è stata finalizzata a verificare le ricadute delle diverse attività, soprattutto in termini di valore socioculturale e personale, presso un ampio numero di partecipanti, quindi l’esecuzione di più fasi, ovvero: l’elaborazione di un piano di attività motorie che consentisse di confrontare tra loro proposte analoghe in senso relazionale, ma nello stesso differenziate perché da svolgere in spazi differenziati (indoor e outdoor); una formazione agli educatori coinvolti circa la Prasseologia motoria, una disciplina scientifica che è servita come “chiave di lettura epistemologica” del lavoro; la raccolta di dati quantitativi durante lo svolgimento dei giochi e degli sport, i quali hanno costituito il “cuore pulsante” dell’intero percorso; un focus group conclusivo di fine progetto con gli educatori, che ha fornito dati qualitativi; infine, la sistematizzazione dei dati e la loro discussione, allo scopo di individuare le conclusioni definitive.

L’elaborato finale è stato quindi sviluppato attorno alle seguenti pietre miliari:

- “Lo Spazio” come elemento niente affatto neutro a livello educativo, andando a porre lo sguardo su quello che viene definito spesso dalla letteratura “spazio dimenticato”, ovvero il cortile della scuola. L’Outdoor Education coglie proprio nello spazio la sua ragione d’essere, mostrando come permetta la costituzione di relazioni sociali, come emerso in diversi studi capaci di evidenziare quanto i cortili scolastici siano importanti nell’apprendimento delle negoziazioni delle relazioni sociali, per la risoluzione dei conflitti e nella costruzione dell’identità, e forniscano opportunità fondamentali per l’apprendimento formale e informale dei bambini. Tuttavia, la letteratura avanza pure alcune riflessioni sulle profonde differenze nel modo in cui il concetto di cortile è stato culturalmente formato e utilizzato nei diversi periodi storici e tra contesti rurali e urbani. Si pone quindi l’accento sul valore del gioco, con un affondo svolto attraverso l’analisi della logica interna dei giochi come rivelatrice delle modalità preferite dai membri di una data classe sociale per vivere il proprio corpo e quello altrui, all’interno di rapporti precisi mediati appunto dai giochi prescelti. Nello specifico, l’analisi di quella che viene definita logica interna può evidenziare come i giochi rappresentino

dei veri e propri “patti sociali”, i quali costituiscono altrettanti *habitus* socioculturali che impattano sulle espressioni delle soggettività.

- L’approccio epistemologico della Prasseologia motoria, la quale indica come i giochi ci parlano delle relazioni e costituiscono al tempo stesso una forma di iniziazione alla società. Si discute su come la recente introduzione dell’educazione motoria di gioco incide a livello relazionale; come afferma Parlebas (1997: 133) “è sempre interessante constatare come l’eterna frattura, di segno peggiorativo, che viene stabilita tra il lavoro, considerata attività nobile, ed il gioco, ritenuto qualcosa di puerile venga ancora una volta qui fedelmente riprodotta separando il gioco istituzionale, proclamato nobile e serio, dal gioco di tradizione considerato come qualcosa d’inferiore”. Lo studio del gioco può gettare le basi per “strumenti di analisi che rendono efficace il gioco motorio e sportivo nello sviluppo personale e sociale” (Bortolotti 2016).
- Infine, viene dettagliato il progetto attraverso il capitolo dedicato alla ricerca empirica “lo spazio dell’educazione motoria” in cui si riportano le attività delineate da un lato come psicomotricità, e dall’altro sociomotorie, sviluppate mediante relazioni di cooperazione, competizione individuale/duello e attività mista competitiva e cooperativa, svolte rispettivamente in ambiente indoor con carattere di sport, ed in outdoor inquadrandosi nel contesto del gioco tradizionale. Sono stati raccolti i dati su valore sociale, potenza espressa e attività percepita nel contesto indoor e outdoor ed è stata quindi svolta un’analisi statistica per scuola e per tipologia di attività; infine, un Focus Group “ufficiale” tra buona parte degli operatori che hanno condotto le attività ha permesso di leggere “in filigrana” i processi attivati dal progetto di attività motorie portato avanti nelle scuole primarie aderenti. Emergono quindi limiti e potenzialità di situazioni ludico-motorie, e alcune loro influenze negli ambiti dello sviluppo motorio, psicologico, sociale e culturale.

CAPITOLO 1

IL GIOCO MOTORIO

1.1 Il Gioco

Il gioco motorio fa parte della grande famiglia del *gioco*, un fenomeno complesso che ha affascinato i filosofi per secoli, per la sua apparente semplicità e, allo stesso tempo, per la sua complessità intrinseca. A livello superficiale, il gioco potrebbe sembrare una semplice attività di svago o di intrattenimento, ma le riflessioni filosofiche su questo fenomeno rivelano una realtà ben più profonda, che coinvolge il significato della libertà, della creatività e del comportamento umano. Attraverso le opere di filosofi come Johan Huizinga, Friedrich Schiller e Ludwig Wittgenstein, è possibile esplorare il gioco come attività che sfugge alla rigidità delle norme sociali, rivelandosi un mezzo attraverso cui l'essere umano esprime la propria essenza.

Johann Huizinga, nella sua opera *Homo Ludens* (1938) analizza il ruolo del gioco nella cultura umana e lo analizza in una duplice definizione che lo ritrae sia come espressione di libertà sia come riflesso della società. Nella prima visione, il gioco è un'attività libera, separata dalla vita quotidiana, che si svolge in uno spazio e un tempo definiti, che si caratterizza per la sua spontaneità e per la sua natura non utilitaristica. In questa prima definizione emerge l'importanza del gioco come spazio di libertà e come fonte di creatività e innovazione; dunque, le attività ludiche incoraggiano l'immaginazione e la fantasia, che sono aspetti essenziali per lo sviluppo culturale. Quest'ultimo passaggio è di fondamentale importanza perché chiarisce il coesistere delle due definizioni di gioco. Nella seconda, infatti, il gioco è interpretato come fenomeno culturale poiché si rivela essenziale per la comprensione della cultura e della società umana. Se è vero infatti che, secondo la prima definizione, il gioco promuove l'inventiva e il pensiero divergente e che queste sono alla

base dello sviluppo della società, il gioco stesso influenza la società in quanto modalità attraverso la quale gli esseri umani possono esplorare nuove possibilità. In sintesi, nell'opera viene promossa una visione secondo la quale la cultura umana si sviluppa attraverso il gioco e di conseguenza il gioco influenza profondamente la vita sociale. Huizinga sostiene che il gioco è alla base di molte pratiche culturali perché funge da modello per le attività sociali. A questo punto risulta evidente come, secondo il filosofo, il gioco non si può ridurre a mera attività infantile, ma è presente in tutte le fasi della vita e in vari contesti culturali, tanto da influenzare anche la religione, la legge, l'arte e la guerra. Per fare un esempio, nel campo legato alla cultura e alla creazione artistica, l'arte stessa può essere vista come una forma di gioco, in cui l'artista crea secondo regole proprie, esplorando possibilità nuove e stimolando l'immaginazione del pubblico. Questa dimensione creativa del gioco si esprime anche nei giochi di simulazione, dove l'individuo assume ruoli immaginari e vive esperienze che, pur non essendo reali, hanno un impatto significativo sulla sua percezione del mondo e di sé stesso. In un'analisi più approfondita Huizinga si occupa di esplorare come il gioco contribuisce alla coesione sociale e all'identità culturale. Attraverso il gioco, gli individui possono esprimere e negoziare norme sociali, creando un senso di comunità e appartenenza. Questa dimensione sociale è cruciale per comprendere il suo impatto sulle relazioni interpersonali. Egli invita a riconoscere il valore del gioco come una dimensione fondamentale della vita umana, spesso trascurata o sottovalutata e critica la visione razionalistica della cultura, sostenendo che il gioco sfida le logiche utilitaristiche e razionali che dominano la società moderna. Le sue riflessioni rimangono ancora oggi influenti nel dibattito contemporaneo sul valore del gioco e della lucidità nella vita umana in cui il gioco è esso stesso una manifestazione di cultura e di creatività, una delle basi fondanti della civilizzazione umana, perché, attraverso il gioco, gli esseri umani esplorano nuove forme di espressione e costruiscono relazioni simboliche.

Anche per Friedrich Schiller il gioco è strettamente connesso alla libertà umana. Nel suo *Saggio sull'educazione estetica dell'uomo* (1795), Schiller sostiene che l'essere umano è veramente libero solo quando gioca, poiché il gioco è l'espressione della libertà creativa e dell'armonia tra ragione e sentimento. Quando si gioca, gli individui non solo riproducono situazioni già esistenti, ma creano mondi nuovi e alternativi. Schiller riteneva che il gioco fosse una manifestazione dell'impulso estetico, grazie al quale l'essere umano può immaginare realtà diverse da quella attuale e trasformare il mondo attraverso la sua capacità creativa. Nel gioco, secondo Schiller, l'uomo supera i confini della necessità e del dovere, raggiungendo una sintesi ideale tra sensibilità e spirito. Il gioco è spesso

considerato come uno spazio in cui l'individuo può esplorare forme di comportamento che sono libere dalle convenzioni sociali e dalle aspettative normative. Questa idea di gioco richiama molto il pensiero del filosofo di cui si è trattato precedentemente, Huizinga, secondo il quale la caratteristica essenziale del gioco è proprio questa libertà, che consente ai partecipanti di agire al di fuori delle regole del mondo reale. Nel contesto del gioco, le persone sono libere di assumere identità diverse, esplorare scenari immaginari e violare le leggi della logica e della causalità.

Un'altra definizione influente è quella di Roger Caillois, che nel suo libro *I giochi e gli uomini* (1958) offre una classificazione e un'analisi approfondita del gioco, sottolineando il suo ruolo all'interno della società e le strutture sociali e culturali che riflette. Anche le sue tesi dunque vengono in aiuto per delucidare il significato di gioco non solo come attività ricreativa, ma anche e soprattutto come fenomeno complesso che interagisce con le dinamiche culturali e sociali. Egli distingue tra diverse forme di attività ludica, suddividendo il gioco in quattro categorie principali: *agon* (la competizione) che racchiude i giochi basati sulla competizione, come gli sport; *alea* (il caso) cioè i giochi di fortuna, come i dadi o la roulette, in cui il risultato è determinato dal caso; *mimicry* (la simulazione) dove i giochi coinvolgono il travestimento e la rappresentazione, come il teatro e *ilinx* (la vertigine) all'interno della quale i giochi che inducono sensazioni di vertigine o eccitazione, come le montagne russe o altri giochi estremi. Questa classificazione aiuta a comprendere la molteplicità delle forme ludiche, le quali vanno dalla competizione sportiva ai giochi di ruolo, passando per il caso dei giochi d'azzardo e le emozioni estreme dei giochi di vertigine. Questa classificazione mette in evidenza la varietà delle esperienze ludiche e il loro significato differente nella vita sociale. Caillois analizza come i diversi tipi di gioco riflettano e rinforzino le strutture sociali. Ad esempio, i giochi competitivi possono riflettere gerarchie e dinamiche di potere, mentre i giochi basati sul caso possono evidenziare l'incertezza e la casualità della vita. Anche secondo Caillois, il gioco non è solo un'attività per il tempo libero, ma svolge un ruolo cruciale nella vita sociale e culturale. Attraverso il gioco, le persone possono esplorare relazioni sociali, esprimere identità e negoziare significati culturali. Inoltre, il gioco permette agli individui di evadere dalla realtà quotidiana, creando uno spazio in cui è possibile sperimentare e interagire in modi nuovi. In sintesi, Caillois fornisce un'analisi complessa e sfumata del gioco come fenomeno culturale. Attraverso la sua classificazione e le sue riflessioni, egli sottolinea il valore del gioco non solo come forma di intrattenimento, ma come un elemento essenziale per comprendere le strutture sociali e culturali. La sua opera rimane

una pietra miliare negli studi sul gioco e continua a influenzare il pensiero contemporaneo in questo campo.

Andando oltre, per Ludwig Wittgenstein, il gioco è anche un concetto filosofico utile per capire il funzionamento del linguaggio. Nelle *Ricerche filosofiche* (1953), Wittgenstein utilizza l'idea di giochi linguistici per spiegare come il significato di una parola o di un'espressione non sia fisso o definito da una rigida struttura grammaticale, ma dipenda dal contesto e dalle regole del gioco linguistico in cui viene usata. In questo senso, il gioco è una metafora per il comportamento umano in generale, poiché, come nel linguaggio, anche nella vita le regole non sono universali, ma dipendono da convenzioni sociali e culturali. Oltre alla libertà, un'altra dimensione fondamentale del gioco è la *creatività*. Quando si gioca, gli individui non solo riproducono situazioni già esistenti, ma creano mondi nuovi e alternativi. Schiller riteneva che il gioco fosse una manifestazione dell'impulso estetico, grazie al quale l'essere umano può immaginare realtà diverse da quella attuale e trasformare il mondo attraverso la sua capacità creativa. Anche nel pensiero di Huizinga, il gioco è intimamente legato alla cultura e alla creazione artistica. L'arte stessa può essere vista come una forma di gioco, in cui l'artista crea secondo regole proprie, esplorando possibilità nuove e stimolando l'immaginazione del pubblico. Questa dimensione creativa del gioco si esprime anche nei giochi di simulazione, dove l'individuo assume ruoli immaginari e vive esperienze che, pur non essendo reali, hanno un impatto significativo sulla sua percezione del mondo e di sé stesso.

Il gioco è anche profondamente legato all'apprendimento. Sin dall'infanzia, il gioco rappresenta una delle principali modalità con cui gli esseri umani esplorano e comprendono il mondo. Secondo Jean Piaget (1946), uno dei più grandi studiosi dello sviluppo cognitivo, il gioco è un mezzo attraverso cui i bambini sviluppano capacità cognitive e motorie, sperimentano regole sociali e imparano a risolvere problemi. Attraverso giochi di simulazione, ad esempio, i bambini riproducono situazioni della vita reale, esercitando competenze linguistiche, relazionali e decisionali in un ambiente sicuro e protetto. A questo proposito, Gadamer (1960) pone l'accento su come il gioco possa essere un mezzo per comprendere e interpretare il mondo, sottolineando che il gioco è intrinsecamente legato a dimensioni che spingono al dialogo, alla comunicazione e alla comprensione di sé e degli altri.

A questo proposito si può citare un proverbio Tamil che afferma "La riuscita di una persona è determinata dai giochi dell'infanzia", riflettendo l'idea secondo cui i giochi che un bambino svolge contribuiscono a plasmare il suo carattere, le sue capacità e il suo futuro successo.

Accanto all'aspetto esplorativo e creativo, il gioco può essere un potente strumento di confronto relazionale. I giochi di competizione, come lo sport o i giochi di strategia, richiedono abilità, pianificazione e rispetto delle regole. Nel contesto sportivo, il gioco si trasforma in una metafora per la lotta e la conquista, ma in un contesto regolato e simbolico, che permette di esprimere l'aggressività e il desiderio di vittoria in una forma socialmente accettata. In molte culture, lo sport è una forma di gioco organizzata che rafforza legami sociali e promuove la collaborazione, oltre alla competizione. L'importanza dello sport, che combina il gioco con l'attività fisica e la disciplina, è universalmente riconosciuta e va oltre il semplice intrattenimento: esso forgia il carattere, promuove la salute e la capacità di affrontare le sfide. Consente anche di percepire con particolare la sensazione di "flusso" Csikszentmihalyi (1990), lo stato mentale in cui una persona è completamente assorbita in un'attività, una condizione di intensa concentrazione e coinvolgimento in un'attività che può portare a stati di soddisfazione profonda.

Infine, con il progresso tecnologico, il gioco ha assunto nuove forme. I videogiochi rappresentano oggi una delle industrie più fiorenti e diffuse, soprattutto tra i giovani. I giochi virtuali non solo ampliano le possibilità narrative e interattive rispetto ai giochi tradizionali, ma generano anche nuove dinamiche sociali, attraverso le modalità multiplayer e le comunità online. Sebbene a lungo considerati una forma di intrattenimento passivo, i videogiochi sono ora riconosciuti per la loro capacità di stimolare la risoluzione dei problemi, il pensiero strategico e la collaborazione. Tuttavia, pongono anche sfide e preoccupazioni legate all'isolamento sociale e alla dipendenza. In sintesi, in tutte le sue forme il gioco, è un aspetto fondamentale dell'esperienza umana. Esso non solo arricchisce la vita quotidiana, ma contribuisce in modo significativo allo sviluppo personale e alla costruzione di una società più coesa e creativa. In definitiva, come suggerisce la citazione di Georges Santayana (1987): il gioco è una componente imprescindibile di una vita equilibrata e di una civiltà avanzata.

1.2 Il gioco motorio

Tenendo conto delle finalità di questo elaborato, non è possibile lasciare sotto traccia il tema del gioco motorio, il quale costituisce una forma di attività ludica che coinvolge il movimento fisico, ed è essenziale nello sviluppo psicomotorio, sociale e cognitivo delle soggettività. Il gioco motorio permette ai bambini di esplorare il proprio corpo e, tramite questo, le proprie capacità generali in forma olistica, con il risultato di affinare la coordinazione, migliorare l'equilibrio sviluppare la forza muscolare da una parte, e dall'altra rafforzare anche gli aspetti psicologici, cognitivi e sociali. Tuttavia, la sua importanza non si limita all'infanzia, ma si estende anche all'età adulta, offrendo benefici per la salute fisica e mentale. Nei primi anni di vita, il gioco motorio rappresenta uno strumento indispensabile per l'acquisizione di abilità motorie di base come correre, saltare, arrampicarsi e lanciare. Attraverso attività come il gioco all'aperto, il movimento spontaneo e l'interazione con oggetti come palle o biciclette, i bambini imparano a conoscere lo spazio che li circonda, a sviluppare la percezione del proprio corpo e ad adattarsi all'ambiente circostante. Tuttavia, secondo vari studi pedagogici, il gioco motorio aiuta anche lo sviluppo delle abilità cognitive. Ad esempio, imparare a correre verso un obiettivo o a evitare ostacoli stimola il pensiero strategico e la risoluzione di problemi. Inoltre, questo tipo di gioco incoraggia la socializzazione: i bambini che partecipano ad attività motorie di gruppo apprendono la collaborazione, il rispetto delle regole e il valore del lavoro di squadra. Sebbene il gioco motorio sia cruciale durante l'infanzia, non perde importanza nell'età adulta. Attività come lo sport, la danza e il fitness coinvolgono il corpo in modo dinamico e permettono di mantenere il benessere fisico e mentale. Il movimento contribuisce a ridurre lo stress, migliora la salute cardiovascolare, potenzia il sistema immunitario e ha effetti positivi sul tono dell'umore. Per gli adulti, il gioco motorio diventa spesso una forma di espressione personale o un modo per socializzare e connettersi con gli altri. Un aspetto interessante del gioco motorio è la sua capacità di legarsi all'apprendimento. In un contesto scolastico, le attività motorie possono rafforzare l'apprendimento cognitivo attraverso il coinvolgimento attivo del corpo. Ad esempio, l'educazione fisica non solo migliora la coordinazione motoria, ma può anche essere collegata ad altre discipline come la matematica (attraverso giochi che richiedono il conteggio dei punti o delle distanze) o la geografia (con attività legate all'orientamento nello spazio). In breve, il gioco motorio rappresenta un equilibrio perfetto tra movimento, divertimento e apprendimento. Esso accompagna l'essere umano in ogni fase della vita, contribuendo a uno sviluppo armonioso e a una migliore qualità della vita. Per i bambini, è

fondamentale per l'acquisizione di abilità fisiche e cognitive, mentre per gli adulti, diventa una preziosa risorsa per mantenere il corpo attivo e la mente sana.

Di particolare interesse qui è il tema del gioco all'aperto, il quale rappresenta una componente fondamentale dello sviluppo infantile e una pratica preziosa per persone di tutte le età. Sin dai primi anni di vita, le attività all'aperto permettono ai bambini di esplorare il mondo naturale, di sviluppare competenze motorie e sociali e di coltivare il benessere psicofisico. Al di là dell'infanzia, il gioco all'aperto continua a svolgere un ruolo cruciale nella vita adulta, offrendo un'occasione per rigenerarsi mentalmente e fisicamente. Il gioco all'aperto promuove uno sviluppo fisico sano e armonioso. Oltre ai benefici fisici, il gioco all'aperto favorisce lo sviluppo cognitivo. L'esplorazione dell'ambiente esterno stimola la curiosità e l'osservazione, incoraggiando i bambini a fare domande e a interagire con il mondo naturale. Studi psicologici hanno dimostrato che il contatto con la natura migliora le capacità di concentrazione e riduce lo stress mentale. Anche nei giochi di gruppo, come il calcio o il nascondino, i bambini imparano a risolvere problemi, prendere decisioni rapide e collaborare con i pari, abilità essenziali per il loro sviluppo sociale e cognitivo. Un altro aspetto fondamentale del gioco all'aperto è la socializzazione: nei parchi, nei cortili e negli spazi pubblici, i bambini interagiscono con i coetanei in un contesto meno strutturato rispetto a quello scolastico. Questo consente loro di sviluppare importanti competenze sociali, come la capacità di negoziare regole, condividere spazi e risolvere conflitti. Queste dinamiche sociali si manifestano in modo più naturale e spontaneo nel gioco all'aperto rispetto ad altre forme di attività più organizzate e regolamentate. Giocare all'aperto incoraggia anche l'apprendimento del rispetto per l'ambiente e per gli altri. Attraverso l'interazione con gli spazi pubblici all'aperto e la comunità, i bambini apprendono il valore della cura del mondo e delle relazioni umane. Il concetto di "spazio condiviso" assume una connotazione concreta, poiché imparano a rispettare l'ambiente circostante e i compagni di gioco. Ulteriore aspetto particolarmente significativo del gioco all'aperto è il suo impatto positivo sulla salute mentale. Il contatto con la natura è stato associato a una riduzione dei livelli di ansia e stress. La possibilità di respirare aria fresca, osservare il verde, ascoltare suoni naturali e sentire il sole sulla pelle contribuisce a migliorare l'umore e a ridurre la fatica mentale. Gli studi dimostrano che passare del tempo all'aperto, anche per brevi periodi, può avere un impatto benefico sul benessere psicologico, aiutando le persone a rilassarsi e a ricaricare le energie. Anche per gli adulti, il gioco o l'esercizio all'aperto rappresentano una pausa preziosa dalla frenesia della vita quotidiana. Attività come camminare, andare in bicicletta o praticare sport all'aperto non solo promuovono la salute fisica, ma contribuiscono anche a una migliore

gestione dello stress e dell'equilibrio emotivo. Il gioco all'aperto offre anche una piattaforma ideale per l'apprendimento esperienziale. Gli spazi aperti fungono da "aule naturali", in cui i bambini possono scoprire il mondo attraverso i sensi. Questo tipo di apprendimento, noto come outdoor education, è particolarmente efficace per stimolare la curiosità e il desiderio di esplorare. Attività come raccogliere foglie, osservare insetti, costruire rifugi o tracciare percorsi offrono ai bambini esperienze dirette che non possono essere facilmente replicate in ambienti chiusi. Inoltre, la possibilità di interagire con materiali come sabbia, terra, acqua o legno, permette ai bambini di sviluppare competenze motorie fini e grossolane, mentre si divertono e sperimentano nuove sfide. Il gioco all'aperto è una risorsa fondamentale per lo sviluppo fisico, cognitivo e sociale di bambini e adulti. Offre un equilibrio tra movimento, esplorazione e interazione sociale, favorendo il benessere complessivo. In un'epoca in cui il tempo trascorso davanti agli schermi è in aumento, è essenziale promuovere il gioco all'aperto come parte integrante di uno stile di vita sano ed equilibrato. Attraverso il contatto con la natura e l'interazione con gli altri, il gioco all'aperto fornisce un'opportunità insostituibile per crescere, apprendere e rigenerarsi.

CAPITOLO 2

OUTDOOR EDUCATION: ACCENNI STORICI E METODOLOGICI.

Introduzione

In breve, il presente lavoro presenta una ricerca svolta confrontando attività motorie svolte indoor e outdoor. Appare pertanto indispensabile trattare il valore educativo, didattico, sociale e culturale dello spazio. A questo fine, si farà ovviamente leva sull'Outdoor Education (OE) di cui occorre richiamare diversi elementi, dal momento che, benché si stia sempre più affermando, si tratta di una materia ancora relativamente nuova nel panorama formativo del nostro Paese. Resta il fatto che vale la pena affrontare una disamina di tale soggetto, perlomeno rispetto a elementi fondamentali e cruciali, al fine di cogliere l'essenza della sua portata. Non diversa appare la questione che concerne la Prasseologia motoria, sulla quale tuttavia occorrerà tornare più avanti.

Dopo una disamina pedagogica sullo spazio, vedremo dunque, in ordine di apparizione, le radici storiche dell'OE, la sua affermazione in ambito Nordeuropeo e del Commonwealth, ed alcuni passaggi che tentano di evidenziare come e perché tali proposte didattiche hanno quasi sempre dimostrato di essere all'avanguardia nel dibattito pedagogico moderno.

1.2 Alla ricerca dello “spazio – educativo – perduto”

Lo spazio trova una sua centralità nella discussione pedagogica a partire da quello che Soja (1996) definisce come “svolta spaziale” con apporto anche più recentemente di altri autori (Vadeboncoeur, 2009). Questo pone sempre più lo spazio come elemento non neutro per gli obiettivi educativi sul quale riflettere. Questioni che sono ancor più fortemente riproposte dalla discussione scientifica proprio dalla sperimentazione di pratiche OE che nell'aspetto

dell'aria aperta pongono la possibilità e la differenza con spazi interni (Larsson & Rönnlund 2021). Allo stesso tempo con l'OE si può cogliere nello spazio la costituzioni di relazioni sociali "le persone modellano e sono modellate dalla spazialità" (Gordon, Holland, & Lahelma 2000). Lo spazio particolarmente interessante anche per il progetto qui preso in esame è lo spazio del cortile della scuola definito spesso in letteratura come "spazio dimenticato" (Burke & Grosvenor, 2003).

Tuttavia, il crescente interesse per l'educazione all'aperto in un interesse generale (recente) per l'apprendimento informale e sociale tengono conto dello spazio come il cortile della scuola. In diversi studi (es. Blatchford, 1998; Blatchford & Sharp, 1994; Fiskum & Jacobsen, 2013; Gustafson, 2009; Hyvönen, 2008 ; Mygind, 2009 ; Norðdahl & Einarsdóttir, 2015 ; Rönnlund, 2015a , 2015b ; Villanen Alerby , 2017, 2013) è diventato evidente che attività di OE vede nel cortile della scuola uno spazio importante per l'apprendimento e per le negoziazioni di relazioni sociali e identità. Sappiamo anche da ricerche precedenti che la stessa relazione educativa ha effetti diversi sul gioco all'aperto (ad es. Little, Wyver e Gibson, 2011; van Rooijen, Lensvelt-Mulders, Wyver e Duyndam, 2019). Le differenze sull'utilizzo dello spazio come funzionalità hanno determinato diverse visioni (es. Fägerstam, 2014; Larsson, Norlin, & Rönnlund, 2017; Norðdahl & Jóhannesson, 2016; Rönnlund, 2017; Tuuling, Õun e Ugaste, 2018), sebbene vada ricordato come rispetto ad altri spazi educativi, il fuori è meno circondato da scelte pedagogiche intenzionali e più da conoscenze date per scontate. A tal proposito particolarmente importante è la ricerca Anna Larsson & Maria Rönnlund (2021) sia da una prospettiva storica che da una prospettiva contemporanea. Le autrici hanno evidenziato come il cortile della scuola sia uno spazio importante per l'apprendimento formale e informale dei bambini, ma dimostra anche profonde differenze nel modo in cui il cortile è stato formato culturalmente e utilizzato in diversi periodi di tempo e tra contesti rurali e urbani (Larsson, 2013; Larsson & Norlin, 2014; Larsson et al., 2017; Rönnlund, 2015a, 2015b , 2017). Nella ricerca educativa e psicologica diretta ai contesti contemporanei, è stato dimostrato che le attività ricreative sono importanti per i sentimenti generali degli alunni nei confronti della scuola, nonché per il loro apprendimento informale e lo sviluppo sociale (Blatchford, 1998; Gustafson, 2009; Hart, 1993 ; Larsson et al., 2017 ; Thomson, 2007). Le identità vengono negoziate nel cortile della scuola, ad esempio, per quanto riguarda il genere (Connolly, 2003; Delamont, 1990; Epstein, Kehily, Mac-an-Ghail, & Redman, 2001 ; Nordström, 2010; Renold, 2005 ; Rönnlund, 2015a; 2015b; Thorne, 1993), e vi si svolgono anche importanti attività di apprendimento e pratica sociale riguardanti questioni come la risoluzione dei conflitti

(Blatchford & Sharp, 1994). Appare dunque evidente come il tema delle relazioni sia centrale nello studio di tale spazio.

2.2 Le radici dell'Outdoor Education.

L'Outdoor Education (OE) ha radici storiche che si intrecciano con il pensiero di autori appartenenti a diverse epoche. Sebbene l'interesse per questo approccio sia aumentato recentemente, i suoi principi sono presenti nella riflessione di pensatori "storici" della pedagogia. Comenio, considerato il padre della pedagogia moderna, sosteneva che l'educazione è essenziale per il recupero dell'integrità umana. Il suo approccio educativo si basa sulla Pampadeia, un progetto di educazione universale per tutti i bambini, e sulla Pansophia, la diffusione del sapere per una rigenerazione morale e sociale. In questo contesto, Comenio enfatizza l'importanza del contatto con l'ambiente esterno, considerato fondamentale per l'apprendimento, e promuove un'educazione attiva, in cui il maestro deve stimolare la curiosità e la partecipazione degli studenti; tuttavia, quando non c'è possibilità di vedere aspetti reali, suggerisce di vedere le immagini attraverso il libro di testo, che fondamentalmente inventa (Farnè, 2002). Verso la metà del Seicento, John Locke (1689), filosofo e pedagogo inglese, aggiunge un nuovo livello di pragmatismo al pensiero educativo. Egli sostiene che l'educazione deve avvenire attraverso esperienze pratiche e attività all'aperto, sottolineando l'importanza di un equilibrio tra corpo e mente. Cita la frase "Mens sana in corpore sano" per evidenziare come la cura del corpo influisca sullo sviluppo mentale. Locke propone un'educazione libera, lontana da un controllo eccessivo, permettendo al bambino di sviluppare autonomia attraverso il gioco all'aria aperta. Questo approccio favorisce l'autodeterminazione, essenziale per la crescita personale.

Jean Jacques Rousseau, in risposta alle disuguaglianze della società del suo tempo, critica la civilizzazione e promuove un ritorno alla natura. Nel celeberrimo *L'Emilio*, Rousseau (1762) sviluppa un modello educativo in cui l'educazione deve essere a contatto con la natura, permettendo un autentico sviluppo del bambino. Sottolinea l'importanza di tre "maestri" per l'educazione: la natura, gli uomini e le cose. La natura è vista come fondamentale per il benessere fisico e mentale del bambino, mentre gli uomini contribuiscono a come si utilizza la natura, e le cose facilitano l'esperienza e la conoscenza. Egli distingue tra l'educazione dei sensi e l'educazione dell'intelletto: la prima è cruciale nei

primi anni di vita, mentre la seconda emerge come conseguenza dell'esperienza sensoriale. Promuove lunghe camminate e attività fisiche per stimolare il movimento e la curiosità, essenziali per l'apprendimento. L'idea centrale è che il maestro deve facilitare il processo educativo senza imporre strumenti didattici complessi, lasciando il bambino libero di esplorare e apprendere. Nel contesto tedesco, August Herman Niemeyer, teologo e pedagogo, evidenzia il ruolo dell'educatore come facilitatore dell'esperienza del bambino. Nella sua opera "Fondamenti dell'educazione e dell'istruzione," Niemeyer enfatizza la ginnastica naturale, comprendente attività fisiche come camminare, correre e giocare all'aperto. Queste esperienze sono fondamentali per lo sviluppo del bambino, poiché gli consentono di apprendere attraverso l'esplorazione e il gioco. Johann Heinrich Pestalozzi, un altro importante riformatore educativo, si concentra invece sull'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Sostiene che l'istruzione deve essere accessibile a tutti, anche ai più svantaggiati, per promuovere l'autonomia. Pestalozzi introduce il metodo del "mutuo insegnamento," dove gli studenti apprendono gli uni dagli altri, sviluppando abilità relazionali e cooperative. L'educazione deve partire dalla natura, consentendo ai bambini di sviluppare le loro capacità in un ambiente stimolante.

Queste figure storiche (Bortolotti, 2019), con le loro idee, hanno posto le basi per l'Outdoor Education, promuovendo un'educazione che integri l'esperienza diretta con la natura e favorisca l'autonomia dei giovani. La necessità di un approccio educativo che consideri il contesto naturale è diventata sempre più rilevante nel mondo moderno, caratterizzato da un crescente isolamento e alienazione. L'OE rappresenta, quindi, una risposta a queste criticità, proponendo un'educazione che incoraggia l'esplorazione, il movimento e l'interazione sociale all'aperto. L'Outdoor Education affonda dunque le sue radici in una tradizione pedagogica ricca di pensatori che hanno enfatizzato l'importanza del contatto con la natura per lo sviluppo umano. Attraverso una pratica educativa che valorizza l'esperienza diretta e l'autonomia del bambino, l'OE si propone come un'opportunità per affrontare le sfide dell'educazione contemporanea e migliorare il benessere dei giovani in un contesto sempre più disconnesso dal mondo reale. L'osservazione della natura è un elemento fondamentale per la formazione del bambino, ma occorre sottolineare come in realtà l'educazione all'aperto rappresenti molto di più di questo, "semplicemente" perché, integrando aspetti cognitivi, morali e pratici, dovrebbe permettere al bambino di comprendere la complessità del mondo esterno e sviluppare l'insieme delle sue capacità intellettive e morali.

In particolare, il periodo della rivoluzione industriale iniziato intorno al 1760 ha avuto un impatto cruciale sul mondo intero, dunque anche nell'educazione. L'urbanizzazione e l'industrializzazione hanno portato a significativi cambiamenti nello stile di vita, con un allontanamento dalla vita rurale verso le città. In Gran Bretagna, dove tutto ciò è nato, ad esempio anche l'agricoltura si è evoluta per soddisfare esigenze più ampie, portando a un'innovazione tecnologica che ha ridotto la necessità di manodopera agricola. Questo processo ha complessivamente coinvolto chiunque. Con l'aumento della vita sedentaria nelle città, l'educazione dei bambini ha subito cambiamenti significativi rispetto alle epoche precedenti. Le scuole dell'infanzia erano spesso sovraffollate e inadeguate, mancando di un vero progetto educativo. La società ha riconosciuto la necessità di focalizzarsi sul benessere psicofisico dei bambini, promuovendo iniziative per riportarli a contatto con la natura. In questo contesto, Friedrich Fröbel ha fondato il *Kindergarten* in Germania, proponendo un'educazione che favorisse il legame tra l'uomo e la natura. Fröbel riteneva che l'educazione dovesse iniziare dalla nascita e che il gioco fosse essenziale per lo sviluppo del bambino. Egli enfatizzava l'importanza della famiglia e della natura come elementi fondamentali nel processo educativo. Le educatrici nei Kindergarten dovevano non solo prendersi cura dei bambini, ma anche guidarli nell'apprendimento attraverso attività fisiche, intellettuali e morali, utilizzando materiali adatti alle varie fasi di sviluppo. Egli introduce anche i "gifts", oggetti di legno che stimolavano la creatività e l'esplorazione, permettendo ai bambini di comprendere e interagire con il mondo. L'approccio educativo prevedeva un forte focus sul "fare", incoraggiando i bambini a esplorare attraverso attività pratiche, canti, disegno e scoperte scientifiche. Il suo metodo ha avuto un impatto significativo, influenzando le pratiche educative in tutto il mondo. Nel Regno Unito, Margaret McMillan ha contribuito notevolmente all'educazione all'aperto, fondando la prima Open Air Nursery School nel 1914, rispondendo a bisogni sociali e sanitari causati dalla rivoluzione industriale. Le sorelle McMillan hanno riconosciuto l'importanza della salute e del benessere dei bambini e hanno lavorato per migliorare le loro condizioni di vita. Hanno sviluppato un ambiente educativo che favorisse l'autonomia dei bambini, proponendo pratiche di cura e igiene. Il loro pensiero si è concentrato su un'educazione che avvenisse sia in spazi interni che esterni, valorizzando le esperienze sensoriali e il contatto con la natura. Gli ambienti dove i bambini giocavano e imparavano dovevano essere ben illuminati e arieggiati, offrendo opportunità per interagire con gli animali e la natura. Questa visione ha portato a un'educazione che mirava a sviluppare l'autonomia e a garantire esperienze significative.

Verso la fine del XIX secolo, la pedagogia subisce un cambiamento radicale, influenzato dalla cultura positivista, che promuoveva l'idea che la scienza e la razionalità potessero risolvere i problemi educativi. Tuttavia, questo approccio ha iniziato a vacillare, riconoscendo che la scienza non era sufficiente a comprendere la complessità dell'educazione. L'*Attivismo Pedagogico* emerse come risposta a queste sfide, con figure come Ovide Decroly che promuovevano un'educazione centrata sugli interessi e le esperienze dei bambini. Decroly sviluppò il "metodo dei centri di interesse", sottolineando l'importanza di collegare l'insegnamento ai bisogni reali degli alunni. Il suo approccio si basava su un'educazione naturale che stimolava l'individualità e l'autonomia dei bambini attraverso esperienze pratiche. Ma la figura di gran lunga più influente è John Dewey, che nei primi anni del XX secolo ha rivoluzionato la pedagogia, spostando il focus dal maestro al bambino stesso. Secondo Dewey, l'educazione deve essere centrata sull'esperienza, permettendo ai bambini di interagire attivamente con il loro ambiente. Questa nuova visione educativa ha riconosciuto il bambino come protagonista del proprio apprendimento, richiedendo un cambiamento nel ruolo dell'insegnante, che doveva diventare un facilitatore e guida piuttosto che un'autorità rigida.

Va segnalata anche l'eredità del Friluftsliv (letteralmente: vita all'aria libera) proveniente dalla Scandinavia, ed in particolare la storia dell'educatore svedese Gösta Frohm, che era attivo nell'ambito extrascolastico attraverso l'ente Friluftsrämjandet, ma che con Siw Linde, una maestra di scuola dell'infanzia, contribuì a sviluppare la metodologia scolastica del *I Ur Och Skur*, il cui nome significa "con la pioggia o con il sole". Questo approccio educativo mira a fornire un apprendimento esperienziale che incoraggia uno stile di vita sano e sostenibile, con un forte focus su attività all'aperto in qualsiasi condizione atmosferica. Gli insegnamenti si svolgono in ambienti esterni e interni, integrando teoria e pratica attraverso esperienze autentiche all'aria aperta. Questo metodo non solo sviluppa abilità e conoscenze nei bambini, ma crea anche una connessione profonda con la natura, promuovendo autonomia e sicurezza. Inoltre, si integra con il curriculum scolastico svedese, arricchendo le conoscenze in vari ambiti, tra cui linguaggio, matematica e scienze naturali.

3.2 Alcune esperienze italiane di scuola attiva e all'aperto

Anche in Italia, seppure in forme quantitativamente limitate, possiamo annoverare alcuni autori riconducibili alle scuole attive e a qualche pionieristica esperienza outdoor, pur in un quadro dove la scuola tradizionale continuava (e continua) a resistere, mantenendo la didattica frontale e tradizionale pressoché invariata. In questo contesto, Maria Montessori si distinse come figura chiave. Le sue ricerche iniziarono con un focus sui bambini con difficoltà, espandendosi successivamente all'infanzia in generale. Ne *Il segreto dell'infanzia*, Montessori osserva la mancanza di spazi adeguati per i bambini nelle città moderne e come gli adulti, oppressi da obblighi, non possano prendersene cura. Essa critica la trascuratezza verso l'infanzia, sottolineando che l'educazione deve affrontare le condizioni impoverite e svalutate dei bambini. Ella propone un'educazione che restituisca valore alla fanciullezza, ponendo il benessere dei bambini al centro dell'interesse pedagogico. Tre elementi fondamentali caratterizzano il suo approccio: un ambiente adeguato, materiali scientificamente studiati e la professionalità degli educatori. La scuola, secondo Montessori, deve essere un luogo di apprendimento attivo. Nell'opera delle *Case dei bambini* che fonda nei quartieri poveri di Roma, l'educazione è concepita come un metodo attivo, non passivo. La figura dell'insegnante, in questo contesto, è descritta come una "direttrice" delle attività, una guida che osserva e facilita, piuttosto che impartire lezioni.

Contemporaneamente, le sorelle Agazzi e Giuseppina Pizzigoni contribuiscono all'educazione infantile in Italia. Le Agazzi, a Mompiano, fondano una scuola materna che enfatizza l'importanza di un'educazione affettiva e familiare. Sostengono che l'ambiente educativo debba rispecchiare le attività quotidiane e artigianali dei genitori. Le scuole materne agazziane integrano giardini e spazi per attività pratiche, sottolineando l'importanza della curiosità dei bambini e dell'uso di oggetti raccolti durante le esplorazioni. Il "museo didattico" delle Agazzi offre materiali semplici per stimolare riflessione e dialogo tra bambini e adulti. Gli aspetti centrali caratterizzano la pedagogia agazziana sono: le attività pratiche come giardinaggio e cura della persona, che sviluppano autonomia; l'educazione estetica, dove i bambini esplorano materiali naturali per creare e apprezzare la bellezza; l'Educazione sensoriale, che stimola la curiosità e l'analisi attraverso l'osservazione graduale degli oggetti.

Nel contesto dell'educazione italiana nei primi anni del '900, anche Giuseppina Pizzigoni si distinse per le sue idee innovative. La sua proposta educativa si sviluppò in un periodo caratterizzato dal neopositivismo e dalle linee guida ministeriali che reggevano la scuola

elementare. Pizzigoni cercò l'approvazione del ministro Luigi Credaro per avviare un progetto educativo sperimentale, mirato a creare un ambiente sereno di apprendimento dove i bambini potessero sviluppare buone abitudini di vita e una cultura di base. Nel 1911, Pizzigoni fondò le prime classi della scuola "Rinnovata", ampliando rapidamente la sua iniziativa in un vero e proprio istituto. Uno degli elementi fondamentali del suo metodo era la "scuola all'aperto", che prevedeva giardini e orti per attività ludiche ed educative. Pizzigoni sottolineava l'importanza di un ambiente educativo che fosse non solo esteticamente gradevole, ma anche funzionale, dotato di spazi per attività pratiche come la cucina e il lavoro manuale. Un aspetto innovativo del suo approccio era l'accento sulla necessità di portare i bambini nel loro ambiente naturale, piuttosto che introdurre oggetti di esperienza in aula. Pizzigoni credeva fermamente che l'apprendimento dovesse avvenire attraverso esperienze dirette e che il ruolo dell'insegnante dovesse essere quello di guida, piuttosto che di autorità. In questo modo, la "Scuola Nuova" diventava un luogo di apprendimento concreto, dove i bambini interagivano attivamente con il mondo sociale e culturale.

Un altro importante riferimento pedagogico è Loris Malaguzzi, noto per il suo lavoro nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Malaguzzi, che visse tra il 1920 e il 1994, creò il Centro Medico Psico-pedagogico comunale e promosse una metodologia educativa innovativa. La sua celebre mostra "I cento linguaggi dei bambini" evidenzia l'idea che i bambini apprendono attraverso molteplici forme di espressione e che la loro intelligenza si sviluppa grazie al supporto di adulti competenti. Malaguzzi criticava un approccio educativo che separava mente e corpo e sottolineava l'importanza dell'esperienza concreta nel processo di apprendimento. La sua pedagogia si basa sulla convinzione che i bambini possano creare la propria intelligenza, e che l'insegnante debba facilitare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante. Sottolineava anche l'importanza delle relazioni sociali nel processo educativo, permettendo ai bambini di sviluppare abilità cognitive, affettive e sociali.

Infine, nel nostro paese dal 2016 è attiva la *Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto*, che ha come obiettivo la promozione della metodologia dell'Outdoor Education. Questa iniziativa è guidata dall'Istituto Comprensivo Statale 12 di Bologna e coinvolge educatori, ricercatori e famiglie per promuovere pratiche educative all'aperto. La rete ha reso possibile il dialogo tra teoria e pratica, contribuendo a un significativo scambio scientifico. La Rete Nazionale ha organizzato convegni per affrontare temi come inclusione, diritto al rischio, e partecipazione delle famiglie, dimostrando che l'Outdoor Education può favorire competenze relazionali e di cooperazione, migliorando anche il benessere e la salute dei bambini. Tra i vantaggi

dell'educazione all'aperto ci sono l'inclusione sociale, la promozione di buone abitudini di vita, la diminuzione dello stress, e un apprendimento attivo. Nonostante i benefici, la Rete Nazionale ha identificato alcuni ostacoli all'implementazione dell'Outdoor Education. Tra questi, la difficoltà di integrare i programmi disciplinari con le attività all'aperto e la carenza di supporto per l'insegnamento. Inoltre, vi è una tendenza a ridurre le esperienze all'aperto man mano che gli studenti avanzano nei gradi scolastici. Il testo menziona anche la crescente preoccupazione per la sedentarietà e il disturbo da deficit di natura, un concetto introdotto da Richard Louv nel testo "Last Child in the Woods" (2005), dove sottolinea come i bambini possano trarre benefici dalla natura, recuperando creatività, libertà e un senso di meraviglia. Le esperienze all'aperto, dunque, non offrono solo opportunità d'apprendimento, ma aiutano anche a combattere l'isolamento sociale e promuovere il benessere psicologico.

4.2 Per una definizione di Outdoor Education

Com'è intuibile dalla denominazione, l'OE è un'espressione culturale anglosassone, aperta quindi a un forte pragmatismo di base, per influenza diretta del pensiero di autori tra cui, in particolare, John Dewey a cui si deve il concetto pedagogico di "Learning by doing" (1938) e David Kolb, psicologo che ha condotto un'articolata analisi dell'*Apprendimento esperienziale* (1984), che risulta perfettamente sintetizzato attraverso un approccio ad esso applicabile: il "*Problem solving*".

Su un piano descrittivo, la prima essenziale caratteristica della OE è che gli interventi educativi individuano come fulcro principale di svolgimento l'ambiente esterno, lo stare all'aria aperta; d'altronde "*out-door*" significa letteralmente "*fuori dalla porta*", in contrapposizione a "*in-door*" (dentro alla porta, all'interno). La domanda che invitano a porci gli esperti di OE (Higgins et al., 1997) è infatti: *Why indoor? Ovvero: Perché dentro?*

Sarebbe semplicistico ritenere che il "fare scuola" all'esterno comporti una semplice trasposizione della tradizionale programmazione didattica che si svolge in sezione. Il senso di questo percorso presentato risiede nell'inquadrare alcuni caratteri che possiamo definire come "tratti essenziali" per orientarsi in direzione dell'OE. Si tratta di alcuni concetti generali che giustificano la scelta di condurre percorsi all'aria aperta (che gli inglesi definiscono come piano "filosofico", mentre per noi ciò corrisponde più al progetto pedagogico-culturale), al

fine di comprendere come l'apprendimento nell'ambiente esterno può essere utilizzato per obiettivi educativi molto differenti e adattabili a ogni età.

L'OE, in sostanza, tende ad essere più un approccio educativo che non un metodo rigidamente definito; su questa base può essere modellato attraverso diversi progetti, il cui tratto comune è la centralità data all'esperienza educativa nel privilegiare l'ambiente esterno, dove il bambino esplora, osserva, si muove, mentre la scuola rimane una "base sicura" da cui partire e a cui tornare per l'indispensabile lavoro didattico che precede e che segue l'esperienza outdoor.

Un tema trasversale di questo progetto è rappresentato dalla percezione del "rischio", dal fatto che a limitare le esperienze di OE sia spesso un'ansia avvertita dalle insegnanti e dai genitori che li porta a enfatizzare la "sicurezza" del bambino come minacciata dallo stare fuori. Non si tratta banalmente di negare il problema, ma di mettere in atto accorgimenti e strategie pertinenti rispetto all'esperienza che si intende svolgere all'esterno, anche cercando l'alleanza con i genitori. I quali dovrebbero riflettere sul fatto che il modo migliore per sviluppare prevenzione è educare il bambino a conoscere per diretta esperienza l'ambiente in cui vive, nelle sue dimensioni più naturali, sviluppando così gli "anticorpi formativi" che gli consentono di imparare ad affrontare le difficoltà, a correre qualche rischio conoscendo le proprie possibilità. Finora nessuna ricerca ha dimostrato che la salute e l'incolumità dei bambini sono più al sicuro in casa o a scuola in classe o in sezione, che fuori.

5.2 Il pensiero pedagogico dell'Outdoor Education

L'OE, offre un pensiero pedagogicamente fondato rispetto al valore educativo del rapporto globale tra uomo e ambiente naturale (Orr, 2004) in relazione ai diversi contesti, situazioni, età dei soggetti, ecc. (Potter & Wurdinger, 1999). Fondamentalmente l'OE si occupa degli aspetti pedagogici dell'avventura umana in rapporto alla natura (Mortlock, 1984), da cui ha fatto discendere una serie di progetti, studi e ricerche orientate alla formazione. Fin dal suo apparire, poco dopo la metà del secolo scorso (Hammerman, 1973), i primi approcci formali all'OE ne sottolineavano soprattutto gli aspetti di tipo metodologico, fondato appunto sulla dimensione esperienziale e i metodi attivi di cui l'OE appariva chiaramente un'estensione.

All'epoca le parole d'ordine dell'OE erano principalmente:

osservazione, investigazione, cooperazione, integrazione, informalità, creatività, partecipazione attiva (Freeberg & Taylor, 1961).

Nel corso del tempo gli esperti, pur sottolineando che l'OE non intende sostituirsi all'attività curricolare, hanno comunque affinato il loro sapere nei settori che la contraddistinguono maggiormente, ovvero:

a) *l'educazione ambientale;*

b) *l'educazione personale e sociale,*

c) *un'attività fisica impegnativa di tipo cooperativo.*

6.2 Le caratteristiche e gli obiettivi principali dell'Outdoor Education

L'intento educativo è quello di stimolare lo sviluppo personale e sociale. I temi della scoperta, dell'avventura e dell'istruzione hanno tutti una rilevanza all'interno del processo di apprendimento, che non dovrebbe essere semplicemente ricreativo, né può avvenire senza nessuna base né conoscenza di OE. Il termine "Avventura", in questo contesto, implica il muoversi e vivere in un nuovo e diverso contesto/terreno, per vivere l'esperienza.

Per massimizzare l'effetto, l'esperienza dovrebbe essere diretta e non mediata, dove l'insegnante svolge il ruolo di *guida* piuttosto che quello di docente. Inoltre molti considerano l'esperienza all'aperto come un efficace e potente mezzo di sviluppo personale e sociale, utile anche a incrementare l'interesse collettivo per l'ambiente circostante. Infine alcune esperienze possono essere svolte in luoghi in cui potrebbero essere presenti rischi reali o apparenti, ma la sicurezza fisica ed emotiva degli studenti devono essere sempre garantite. Come risultato di questo processo esperienziale, i partecipanti sono portati a sviluppare una maggiore fiducia nelle loro capacità e abilità.

L'ambiente è qualcosa di legato a noi, non è una realtà separata da noi stessi, e quindi deve essere inteso come un costrutto sociale. Di conseguenza, le considerazioni d'interesse ambientale sfociano sempre in considerazione sull'atteggiamento umano che le sottintendono.

Le risorse ambientali (aria, suolo, acqua) sono di comune proprietà del "villaggio globale", e le conseguenze del loro uso costituiscono un problema sociale, considerando le problematiche ambientali che l'umanità si trova sempre più a fronteggiare.

Un aspetto molto importante dell'OE dovrebbe essere lo sviluppo di atteggiamenti responsabili, e il sapere apprezzare la natura e l'ambiente, obiettivo più facilmente raggiungibile attraverso lo sperimentare all'interno della natura che attraverso metodi cognitivi. L'OE è ritenuta particolarmente formativa per i bambini in età scolare e durante la preadolescenza, ossia nella loro maggior fase di sviluppo, poiché le attività da cui è costituita si basano principalmente sul "*problem solving*": questo tipo di lavoro, incentrato sulla crescita personale dei soggetti, porta all'assunzione di rischi in maniera consapevole, alla formazione della leadership, allo sviluppo dell'autostima e del lavoro di squadra, fornendo le necessarie competenze e conoscenze.

Vi è una chiara correlazione tra attività e luoghi: *sono i luoghi che creano le attività*. Quest'assioma è alla base del fondamento pedagogico dell'OE. La convinzione che l'apprendimento si possa verificare solo in un dato periodo e in uno specifico luogo (la classe) è fundamentalmente sbagliata, com'è sbagliato credere che l'OE sia l'unica strada per l'apprendimento. In tutte le materie scolastiche, si possono ritrovare molte e chiare relazioni tra il paesaggio circostante e letteratura, arte e musica; ed in ogni caso nel lavoro d'aula si mette a punto ciò che si impara altrove, sia nei testi sia, in ultima analisi, nel cosiddetto "mondo reale".

Da questo punto di vista, quindi, non si tiene più presente la necessità di insegnare e trasmettere solo le conoscenze teoriche, ma anche quella di permettere agli allievi di tradurre queste conoscenze in azioni, le quali vadano ad arricchire le loro esperienze personali e la conoscenza diretta con il mondo.

Tutto il programma didattico dell'OE è mirato allo sviluppo di conoscenze (testa), attitudini e abilità pratiche (mani), e a una crescita personale totale del soggetto (cuore); ciò consente sia la conoscenza dell'ambiente circostante, sia lo sviluppo di abilità attraverso il vivere all'aperto, che a sua volta porta i soggetti a porsi in una differente maniera nei confronti del tema dello sviluppo e dei suoi modelli.

Molti punti del programma scolastico, in particolare nel campo della scienza, della geografia, dell'educazione fisica e dell'arte possono essere insegnati attraverso l'esperienza esterna, e i cortili delle scuole possono essere l'ovvio punto di partenza.

7.2 Il cortile della scuola

I cortili delle scuole, per molti bambini delle aree urbane, potrebbero essere il primo luogo dove essi hanno lo spazio necessario per sviluppare le loro abilità fisiche e di relazione, sia attraverso il gioco formale sia quello informale con i loro coetanei, e dove possono sperimentare in prima persona l'ambiente naturale. Il cortile della scuola è visto come un trampolino di lancio per una più vasta possibilità di esperienze all'esterno.

Il nostro OE dovrebbe essere un'estensione della classe; il parco giochi, il cortile della scuola, la natura, la cultura e la società diventano così luoghi di apprendimento importanti e fondamentali come le aule e le classi; e occorre sottolineare che è su questo che ha lavorato il presente progetto, un aspetto importante anche per il senso di sostenibilità economica (costa poco), sociale (si lavora sulle relazioni tra le persone), e ambientale (ci si pongono questioni per migliorare l'ambiente esterno, ma non solo).

8.2 Sicurezza e gestione del rischio

La diminuzione dell'efficacia della "pedagogia istituzionale" ha favorito lo sviluppo dell'OE, creando opportunità di fiducia tra i sostenitori di questo approccio. Al fine di restituire ai bambini il diritto di esplorare gli spazi esterni, fare esperienze di gioco e avventura all'aperto, imparando a gestire il rischio in modo consapevole.

È cruciale distinguere tra ****rischio**** e ****pericolo****: il rischio è una situazione valutabile e affrontabile, mentre il pericolo è una potenziale minaccia di danno non sempre evidente. Esiste una percezione comune che l'attività outdoor comporti rischi maggiori per la salute rispetto a quella indoor, ma la ricerca scientifica non conferma questa opinione. Anzi, è stato dimostrato che i rischi infettivi sono più elevati in spazi chiusi, dove le persone sono in contatto ravvicinato (Kudryashova, 2021). Pertanto, è essenziale superare questa convinzione e riconoscere i numerosi benefici che l'educazione outdoor può offrire, come un maggiore esercizio fisico e un incremento della produzione di vitamina D, associato a una miglior salute generale (Bortolotti, 2018).

Elemento importante da ricordare, l'OE deve sempre essere condotta all'interno di un solido quadro di sicurezza. La responsabilità e la gestione della sicurezza spettano in primo luogo agli insegnanti; tuttavia, il metodo si basa anche sull'impegno attivo dei partecipanti nel processo di valutazione dei rischi, sia in fase di progettazione, sia durante la conduzione dell'attività, ma anche durante la riflessione finale. La gestione del rischio è un' "abilità vitale": imparare a riconoscere i rischi e a valutare lo stato di sicurezza durante la conduzione dell'esperienza sarà molto utile per i bambini, sia sul loro futuro posto di lavoro che nella loro vita da adulti. Perché il rischio diventi un dispositivo educativo, deve essere integrato in un contesto progettuale adeguato. Gli educatori devono evitare di esporre i bambini a pericoli inutili, utilizzando il rischio come stimolo all'apprendimento. È fondamentale che gli educatori aiutino i bambini a sviluppare un concetto realistico di sicurezza e a comprendere i limiti del pericolo. I bambini devono imparare a valutare le proprie capacità e a controllare le proprie azioni, affrontando gradualmente i rischi in base alla loro competenza.

Da questo punto di vista è importante dotarsi di strumenti e tecniche adatte; due di queste possono essere rappresentate dal "Journey Plan" e dal "Hazard Assessment", ovvero rispettivamente il piano o programma della gita e la valutazione del pericolo e non del rischio, concetto eccessivamente astratto per alunni giovani (Beames, Nicol & Higgins 2012). Il "Journey Plan" racchiude tutte le informazioni necessarie della gita, come il percorso, i partecipanti e una lista di oggetti considerati necessari per lo scopo. L'"Hazard Assessment" serve ad identificare quali rischi si potrebbero correre nell'esperienza, come reagire ad essi e decidere a quale livello di rischio si vuole condurre l'attività. Tuttavia, perché sia più gestibile da parte di insegnanti ed allievi, la dimensione non viene definita di rischio (d'altronde in inglese esisterebbe il termine corrispondente *risk*, qui non utilizzato) ma *pericolo (hazard)*, che è un concetto meno complesso, essendo più diretto: il pericolo è infatti quello che si nota, che si tiene presente; mentre il rischio è più subdolo, essendo il rapporto tra pericolo e sua effettiva incidenza. In sostanza il rischio è un evento che va valutato su base probabilistica, e questo è sostanzialmente impossibile da valutare a priori da parte degli allievi, e da buona parte degli insegnanti non specialisti di Outdoor.

La conoscenza del rischio rappresenta un potere per il bambino, che deve essere educato a distinguere tra coraggio e incoscienza (Knight, 2011). Riconoscere e affrontare i rischi adeguati è essenziale per permettere ai bambini di sviluppare fiducia e autocoscienza. Appare quindi preoccupante che molte passioni legate alle attività all'aperto, come il climbing o l'hiking (l'arrampicare e il trekking), possano emergere solo in età adulta a causa

della mancanza di esperienze precedenti. Non offrire ai bambini l'opportunità di esplorare il rischio può fortemente compromettere il loro potenziale di sviluppo (Knight, 2011).

9.2 Outdoor Education e salute

La mancanza di attività fisica è diventata un problema crescente nel corso degli ultimi anni nel mondo occidentale. Vivere nella società odierna non richiede più quasi nessun esercizio fisico, né sforzo. Uno studio condotto sulla popolazione tedesca (Mensink, 2002) ha fornito a tal proposito risultati sconcertanti: solo il 15% della popolazione tedesca soddisfa la raccomandazione dell'OMS di effettuare almeno 30 minuti di attività fisica al giorno; il 30% della popolazione tedesca dichiara di non riuscire quasi mai a impegnarsi per questi 30 minuti, e il 45% non si esercitano affatto. Questa è una tendenza pericolosa perché la mancanza di attività fisica porta ad una più alta incidenza di obesità, diabete, malattie coronariche, muscolari e malattie dell'apparato respiratorio.

La prospettiva di un miglioramento dello stato di salute è forse uno degli aspetti metodologici più importanti affinché si lavori con l'OE. L'apprendimento per esperienza richiede un coinvolgimento totale del corpo. I metodi dell'OE vanno a controbilanciare i nuovi stili di vita sedentari che stanno prendendo il sopravvento e che portano alla formazione di generazioni "fragili".

La società moderna è diventata sempre meno attiva fisicamente; e indubbiamente questa sedentarietà generalizzata ha avuto gravi effetti sulla crescita e lo sviluppo dei bambini e quindi della gioventù: si riscontrano una maggior incidenza di ipertensione, obesità, stress e patologie cardiache.

Studi recenti (Godbey, 2009) provano come un apprendimento più attivo e in movimento, favorisca una migliore condizione di salute e la prevenzione di malattie come il diabete di tipo II, l'obesità e la sindrome da stress, causata da alti livelli nel sangue di ormoni dello stress (cortisolo).



Figura 1.2 – Gli ambiti di sviluppo dell’Outdoor Ed. (Higgins e Loynes, 1997)

Il modello in figura 1, elaborato dalla *scuola di Edimburgo* (Higgins & Nicol, 2002) e sintetizzato nel disegno al contempo descrittivo ed euristico dei tre cerchi sovrapposti, risulta attualmente largamente accettato nell’ambito della cultura anglosassone.

10.2 Lineamenti teorici sull’Outdoor Education

L’OE ha un rapporto particolarmente stretto con l’apprendimento esperienziale. L’OE è infatti collocata all’intersezione tra attività all’aria aperta, educazione ambientale, sviluppo sociale e personale dell’individuo. La base dello schema, inoltre, riporta una scritta che segnala come le attività che si svolgono all’aperto, sollevando anche rilevanti questioni di sicurezza, devono essere garantite e qualificate da un solido profilo professionale delle/degli insegnanti. Un buon educatore dovrebbe focalizzare l’attenzione su un unico obiettivo alla volta, ma dovrà essere in grado di guidare l’esperienza anche all’interno degli altri obiettivi complementari. Tuttavia, ogni esperienza deve essere svolta in maniera sicura. Prendere le decisioni corrette e far svolgere l’attività in un ambiente sicuro sono una delle maggiori caratteristiche di un buon insegnante di OE. Lavorare in questa direzione richiede competenze didattiche impostate su percorsi basati non solo su esperienze pratiche, da

svolgersi rigorosamente outdoor, ma anche su riflessioni precedenti e successive che richiedono anche il lavoro all'interno della scuola. Questo perché l'obiettivo di questo modo di fare scuola non è tanto il semplice "uscire", ma il riflettere sulle esperienze svolte in esterno, il che comporta una connessione continua delle varie fasi, fatte di uscite e rientri, teoria e pratica, previsione e progettazione delle esperienze, momenti di monitoraggio, valutazione critica e documentazione.

Al proposito, si può fare presente che la OE è stata riconosciuta come mezzo particolarmente efficace al fine di:

- sostenere la programmazione curricolare;
- favorire la conoscenza dell'ambiente e l'attenzione per lo sviluppo sostenibile;
- stimolare lo sviluppo corporeo e sensoriale;
- incoraggiare il progresso delle dimensioni personale e sociale;
- sostenere l'apprendimento concreto diretto, ovvero di "prima mano" (Higgins & Nicol, 2002).

Secondo Cecilian (2011), numerosi sono i motivi a sostegno dell'utilizzo dell'OE nell'infanzia, quali il rispondere ai bisogni di:

- *Natura, seguendo l'ipotesi della biofilia;*
- *Movimento;*
- *Spazi verdi e aria buona*

Secondo Wilson (1993), esisterebbe infatti una attrazione innata degli organismi viventi, definita appunto *biofilia*, che inciderebbe anche nell'uomo. Gli spazi verdi, inoltre, avrebbero effetti benefici sullo stress, migliorando la concentrazione e garantendo uno stato di calma. La Natura, infine, instilla effetti psicofisici che i bambini apprezzano, per esempio preferendo racconti ambientati in ambienti naturali (Barrows, 1995).

11.2 Guida didattica di Outdoor Education per insegnanti

Tuttavia, nonostante tali potenzialità, gli insegnanti risultano piuttosto incerti sul come condurre le attività “outdoor” e definire al meglio le occasioni in cui far svolgere esperienze dirette ai loro alunni. Per quanto siano abbondantemente provate le valenze positive dell’OE (Brookes, 2003), non è facile progettare, gestire e condurre percorsi specifici senza un’adeguata preparazione. Per analogia, si può richiamare la situazione di una materia che vive una condizione simile, ovvero l’educazione fisica o motoria: benché a livello teorico difficilmente si possa obiettare sui contributi positivi delle sue diverse applicazioni (a cominciare dalla psicomotricità, per finire allo sport), quando si scende sul lato pratico si incontrano resistenze e difficoltà a vari livelli per farne un’esperienza pedagogicamente significativa nella scuola soprattutto negli anni che vanno dall’infanzia alla preadolescenza (competenze, risorse umane e strumentali, individuare concrete condizioni spazio temporali, e così via). Per superare le difficoltà di diffusione dell’OE, occorre pertanto individuare alcune linee-guida che possono essere adottate (ma anche adattate) al fine di soddisfare le necessità formative di bambini, genitori, scuole e comunità territoriali che ritengono di poter utilizzare efficacemente l’ambiente esterno.

L’elenco sottostante si propone di raggiungere questo obiettivo: definire perché e come l’OE possa divenire una risorsa educativa che, per certi versi, può davvero risultare insostituibile e feconda (Beames, 2009).

- *A - Avventura (responsabile)*

L’OE propone “piccole-grandi avventure” costituite da uscite progettate da parte della scuola nel suo territorio circostante, che possono fornire sia ai bambini sia agli insegnanti, notevoli opportunità di riflettere attorno alle assunzioni di responsabilità su loro stessi, gli altri e l’ambiente naturale (Hopkins, Putnam, 1993). Più che attività di esplorazione di un centro strutturato (tipo “centro residenziale” o simili, che in realtà propongono di solito percorsi già altamente regolati e prescrittivi), i bambini possono apprendere più efficacemente all’interno di situazioni che richiedono loro di considerare diverse opzioni e di prendere delle decisioni le cui conseguenze li coinvolgono direttamente. Se i progetti di lavoro, inoltre, non si limitano esclusivamente ad essere svolti all’interno del giardino o cortile della scuola, ma coinvolgono anche la comunità locale, è più facile che si realizzino, ad esempio, percorsi di “scoperta” delle realtà locali nei differenti aspetti: fisici, antropologici, sociali ecc. Il contesto

di apprendimento Outdoor richiede, tuttavia, una specifica abilità di gestione del gruppo, spesso in contrasto con quella utilizzata in classe (Martin et al, 2006).

Gli/le insegnanti che scelgono di lavorare in ambiente esterno con i bambini di cui sono responsabili, devono porre attenzione ai diversi modi di apprendere e alle diverse intelligenze. Rispetto al lavoro d'aula servono atteggiamenti di "cura educativa" come: osservare il gruppo che si sposta da un luogo all'altro, tenere presente chi c'è e dov'è, aiutare la gestione dei bisogni primari (cibo, acqua, caldo, riparo dalla pioggia, bisogni fisiologici...) e indirizzarlo ad affrontare qualsiasi condizione ambientale, sia in caso di clima soleggiato sia di vento, pioggia...

L'insegnante che opera secondo l'OE si riconosce secondo la quale non esiste una divisione del clima in giornate di brutto tempo e di bel tempo, ma esiste un'adeguata o inadeguata attrezzatura (calzature, vestiti, occhiali...) a seconda delle condizioni del tempo. Per uscire, è sufficiente che in ogni stagione si facciano indossare indumenti e scarpe comode ai bambini, e valutare realisticamente i rischi che si possono affrontare. Riveste inoltre un'importanza educativa notevole per i bambini, il fatto che essi imparino a fare le opportune valutazioni dei rischi che si possono incontrare e di come affrontarli definendo strategie appropriate (o che a loro sembrano tali...) prima di ogni uscita. In tal modo è anche possibile che al ritorno, con l'aiuto dell'adulto, facciano una valutazione effettiva di quanto il piano immaginato sia risultato coerente con le aspettative. Questa modalità di valutazione condivisa dei "pericoli", e la loro rielaborazione, consente di avviare un discorso che non è solo cognitivo, ma anche metacognitivo, collegando tra loro più aspetti.

- *B - Base scolastica*

Le proposte outdoor sono finalizzate innanzitutto all'apprendimento attraverso il contatto con il territorio circostante la scuola, che funge da "base sicura". I bambini non devono essere né "segregati" al suo interno, ma nemmeno portati in posti lontani e speciali; si tratta semplicemente di "riportare in vita" il rapporto con il luogo che si abita tramite un contatto diretto. Questo approccio all'apprendimento può (e deve) essere alimentato dalla naturale curiosità e dal piacere della scoperta che sono tipici dei bambini. Le esperienze di OE finora condotte da diversi ricercatori, hanno confermato che se l'apprendimento viene svolto attraverso l'analisi del proprio ambiente, innanzitutto si accresce la conoscenza dei fenomeni socioculturali, geografici, fisici ed ecologici del luogo in cui si vive; inoltre, e a

partire da quelli, si acquisisce una maggiore consapevolezza di dinamiche e relazioni che, pur se iniziate sui rapporti con persone ed entità del proprio territorio, indirizzano verso l'assunzione di valori universali. Inoltre, piuttosto che considerare l'apprendimento che avviene nell'OE come una proposta che porta uno stravolgimento della normale programmazione didattica, è preferibile delineare l'attività all'aperto come un'estensione di quella dell'aula; dunque, occorre far sì che il lavoro outdoor rientri all'interno della programmazione e non sia vissuto o trattato come "eccezionale". L'acquisizione delle conoscenze che sorgono in Outdoor dovrebbero pertanto essere collegate al programma curricolare e considerate in connessione diretta, oltre che con le esperienze concrete, anche con i contenuti dell'azione di insegnamento ed apprendimento. Come avviene nella vita reale, la conoscenza collegata direttamente ai campi d'esperienza dà vita a percorsi che con facilità risultano interdisciplinari, poiché il rapporto diretto con l'ambiente non è sezionabile in discipline rigide. In generale, pertanto, grazie ai collegamenti che introduce sui diversi ambiti, l'OE risulta spesso un "antidoto" nei confronti del rischio di una eccessiva frammentazione delle programmazioni didattiche.

- *C - Curiosità dei bambini, ma non solo...*

In ogni efficace attività d'apprendimento, i risultati sono spesso strettamente correlati agli interessi degli allievi, interessi promossi e sollecitati anche dagli insegnanti. Un carattere specifico in OE è quello di indirizzare i bambini a seguire la propria curiosità. I piccoli allievi possono comunque essere invitati a focalizzare l'osservazione su oggetti e argomenti specifici che seguono e si adattano all'interesse e al contesto del momento; ma perfino il lasciare i bambini liberi di cercare spontaneamente solo ciò che loro interessa è un'attività che va intenzionalmente assunta. Ogni insegnante possiede certamente una propria sensibilità (capacità) di consentire ai propri allievi, a seconda della loro età e capacità, delle esperienze all'aria aperta, che in qualche modo si situano all'interno della programmazione del piano didattico. In linea di massima, ciò cui la OE aspira è di non richiedere interventi speciali o istruttori esperti, né attività complesse che potrebbe comportare un aumento difficilmente gestibile di costi e organizzazione. L'apprendimento Outdoor si caratterizza soprattutto per la sua natura di tipo "*esperienziale*": ciò significa che si impostano percorsi anche piuttosto semplici (ma non banali), in cui si può iniziare incoraggiando semplicemente i bambini a "guardarsi intorno", a muoversi in un determinato ambiente e a porre delle domande sul luogo, a partire da quello in cui abitano o in cui si trova la scuola, quindi

aiutandoli a trovare le risposte alle domande sorte da loro stessi, spinti essenzialmente dalla curiosità. Il concetto di “esperienza” si connota come modalità diretta e autentica di relazione fra il soggetto e la realtà come tale. L’esperienza quindi mette in gioco il corpo, i sensi, il pensiero e il linguaggio del bambino in una interazione che, opportunamente guidata, produce conoscenza secondo modalità attive. In conclusione, ciò che mi preme richiamare dell’OE è la caratteristica a mio avviso più significativa dal punto di vista pedagogico, e cioè che non risulta una proposta chiusa all’interno di un programma, bensì aperta sulla base di un concetto di programmazione aperta e flessibile (aperta anche agli imprevisti) e da implementare nel contesto stesso delle esperienze. Tale elemento distintivo è ben delineato dallo schema dell’*apprendimento esperienziale* di Kolb.



Fig. n. .2.2 – Il celeberrimo “Ciclo di Kolb” in versione semplificata.

Il Ciclo di Kolb (1980) può essere usato per spiegare l’apprendimento per esperienza, infatti, fornisce un quadro per collegare tra loro i diversi passaggi nel processo di apprendimento. Di conseguenza, offre uno strumento per pensare a come lavorare con i giovani.

Questo ciclo descrive una successione di passaggi che iniziano con l’esperienza concreta, la quale viene prima osservata ed analizzata secondo categorie teoriche, per dare poi vita ad un momento di sperimentazione empirica che riconduce a una nuova esperienza concreta. L’esperienza non parla da sé e l’apprendimento non si verificherà automaticamente una volta svolta l’attività, ma gli studenti avranno bisogno di un aiuto per

interpretare l'esperienza, ruolo affidato ai docenti, i quali dovranno aiutare i ragazzi a rielaborare l'esperienza anche in virtù del risultato educativo che si voleva ottenere. Gli studenti andranno anche aiutati a generalizzare l'esperienza che alla fine sarà interiorizzata; il ciclo dell'apprendimento non sarà completato sino a che la nuova esperienza non sarà applicata. Va però ricordato che l'apprendimento per esperienza può avere un effetto sfavorevole. Così come siamo in grado di distinguere tra esperienza educativa ed esperienze diseducative, è anche possibile affermare che alcune esperienze possono inibire la crescita personale. Quando un istruttore/insegnante non sceglie attività appropriate e non adeguate al livello dei suoi studenti, l'esperienza porterà a un abbassamento del livello di autostima, anziché a un aumento.

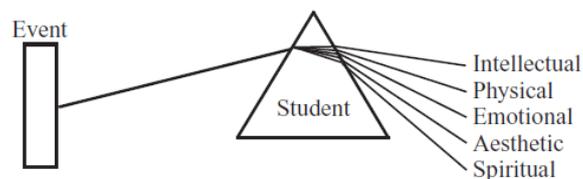
Passo ora in rassegna una serie di modelli di relazione "insegnante – allievo – esperienza", per capire il ruolo centrale del setting educativo e la responsabilità formativa della funzione docente, sulla base del confronto tra diverse tecniche ed atteggiamenti.

12.2 Il ruolo dell'insegnante

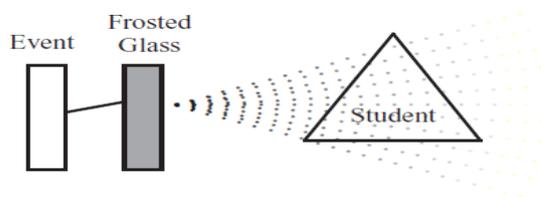
Secondo il pedagogista tedesco Niemeyer, l'educatore ha il compito di stabilire limiti e ordine, aiutando i bambini a navigare le loro esperienze e prevenire i pericoli. Questo concetto, pur essendo stato formulato nel 1883, rimane attuale: l'educatore deve creare un ambiente che permetta ai bambini di esplorare e apprendere in sicurezza. È fondamentale che l'adulto protegga i bambini dalle minacce, ma l'iper-protezione può limitare le esperienze necessarie al loro sviluppo. Pertanto, l'educatore deve affiancare i bambini nel loro percorso di scoperta, senza vincolarli a una guida costante, preferendo approcci deduttivi.

Nell'OE, l'atteggiamento dell'educatore influisce significativamente sull'esperienza degli studenti. Peter Higgins, ricercatore scozzese, ha sviluppato schemi per rappresentare le relazioni tra educatore, allievo e evento. Queste relazioni variano a seconda dell'atteggiamento dell'educatore e si possono distinguere in quattro modelli:

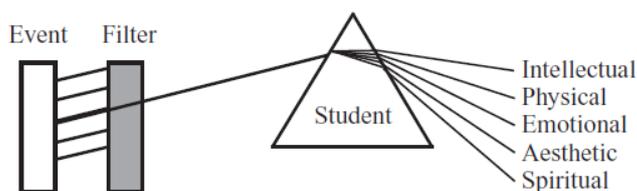
1. Modello "laissez-faire": l'educatore si ritira, permettendo all'allievo di gestire autonomamente l'esperienza. Lo studente sperimenta l'evento senza alcun intermediario. L'apprendimento sarà proporzionale all'interesse dello studente per l'esperienza. Spetta allo studente interpretare la situazione.



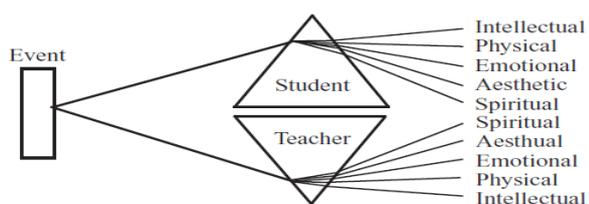
2) Modello del “filtro oscurante”: l’educatore funge da intermediario, guidando l’esperienza verso obiettivi didattici. L’insegnante come 'vetro satinato' (Frosted Glass) indica che la conoscenza è influenzata dal maestro, che seleziona e separa le informazioni che vuole trasmettere allo studente. Non vi è esperienza diretta. Il ruolo del docente sarà di trasmettere informazioni.



3. Modello del “filtro selettivo”: l’educatore evidenzia aspetti specifici dell’esperienza, utile in situazioni complesse per dirigere l’attenzione degli allievi. Se l’evento iniziale è difficile da cogliere e rielaborare, l’insegnante / istruttore filtra l’esperienza per arrivare a porre l’attenzione sull’obiettivo prefissato.



4) Modello dell’“esperienza comune”: educatore e allievi esplorano insieme, favorendo la discussione e l’apprendimento reciproco. In questo caso sia l’insegnante sia l’allievo sono rappresentati come prismi. Le esperienze sono separate, ma c’è spazio per un confronto e una conseguente maggiore comprensione dell’evento e comprensione reciproca.



L'insegnante e l'allievo partiranno con un diverso bagaglio di esperienze personali; è probabile che l'insegnante avrà una più ampia gamma di esperienze da cui attingere e alle quali si affiancheranno quelle nuove. Il risultato sarà quindi una condivisione delle esperienze e un incremento del proprio bagaglio di competenze; questo incremento sarà probabilmente maggiore per lo studente, poiché il suo patrimonio di esperienze in partenza, sarà meno vasto rispetto a quello dell'insegnante. Ma allo stesso tempo, anche l'insegnante si troverà ad ampliare le sue competenze, poiché ogni soggetto che si troverà davanti reagirà in maniera diversa ai differenti stimoli che gli saranno proposti.

Questi modelli mostrano che un approccio esperienziale richiede all'educatore di rinunciare al pieno controllo, consentendo maggiore libertà agli allievi (Bortolotti, 2019). I bambini impegnati in attività outdoor necessitano di interventi occasionali piuttosto che correzioni costanti. L'obiettivo è che i bambini imparino a comprendere il rischio e a vivere l'avventura in modo significativo.

L'OE comporta anche competenze professionali specifiche per condurre il gruppo e supportare l'attività. Gli educatori devono gestire le emozioni, affrontare resistenze e coinvolgere anche i bambini meno motivati, scegliendo i metodi più adatti per favorire una piena elaborazione delle esperienze (Greenway, 1993). Queste competenze sono essenziali per facilitare un apprendimento efficace e un'esperienza educativa ricca e coinvolgente.

13.2 Aspetti di didattica del movimento in Outdoor Education

L'etichetta Outdoor Education va oltre la semplice traduzione di "educazione all'aria aperta". In effetti, l'OE nasce come risposta all'allontanamento dell'uomo dall'ambiente rurale e alle

nuove condizioni di vita create dai processi di industrializzazione e urbanizzazione. Si propone quindi come un percorso alternativo alla crescente indoorisation (Van Bottenburg & Lotte, 2010).

Dal punto di vista formativo e quindi didattico, L'OE comprende diverse offerte educative, suddivisibili in tre ambiti:

1. *Vita Outdoor*: esperienze informali all'aperto legate al tempo libero, tipiche della vita familiare e amicale, che non fanno parte di programmi specifici di OE.

2. *Outdoor Adventure Education*: attività proposte da associazioni non formali, come spedizioni educative ed escursioni.

3. *Outdoor Learning*: percorsi didattici all'aperto che si integrano con programmi curricolari nel contesto formale scolastico (Bortolotti, 2019, p. 15).

Le Scienze del movimento umano e l'OE si rivelano essere alleate preziose, specialmente per i bambini. I giochi preferiti dai bambini variano a seconda delle loro competenze e fasi di sviluppo (Herrington & Brussoni, 2015), e quelli all'aperto sembrano esercitare un'attrazione unica, facilitando il movimento in modi che i giochi indoor non riescono a fare. Gli spazi che offrono diverse *affordance* (opportunità di uso e gioco) tendono a coinvolgere maggiormente i bambini per periodi di tempo più lunghi (Herrington et al., 1977; Drown, Christensen, 2014).

La teoria dell'*affordance*, proposta dallo psicologo James Gibson (1979), evidenzia come ambiente e oggetti possano stimolare una vasta gamma di azioni (ad esempio, un albero con numerosi appigli per arrampicarsi). Gibson sottolinea che le *affordances* variano in base al soggetto e all'ambiente; ad esempio, un albero non è accessibile per un neonato o per una persona in sedia a rotelle. Questo concetto è particolarmente significativo per i bambini in fase di sviluppo, poiché le loro *affordances* cambiano con la crescita. Pertanto, per espandere le metodologie dell'OE, è fondamentale un adattamento da parte delle istituzioni, supportando iniziative che contrastino i processi incontrollati di urbanizzazione. Il testo propone che questa tendenza possa essere invertita o attenuata attraverso una valorizzazione e una riorganizzazione concreta degli spazi urbani.

Negli ultimi dieci anni, molte città e organizzazioni nel mondo hanno implementato strategie per aumentare l'attività fisica all'aperto (Manfredelli et al., 2019). Gli adulti spesso ricordano con nostalgia il gioco all'aperto da bambini, ma i parchi giochi moderni, caratterizzati da attrezzature artificiali e superfici morbide, offrono opportunità limitate per il gioco avventuroso. In risposta a questa sfida, Herrington e collaboratori (2007) hanno sviluppato i criteri delle "Sette C" per guidare la creazione di spazi di gioco più naturali e stimolanti per i bambini. Le *Sette C* sono:

1. *Character* (Carattere): Riguarda la qualità degli spazi di gioco, inclusi luce, colori e materiali utilizzati.
2. *Context* (Contesto): Analizza come lo spazio di gioco si relaziona con l'ambiente circostante, ad esempio, la sua posizione e le condizioni climatiche.
3. *Connectivity* (Connettività): Riguarda la sinergia tra dimensione motoria e cognitiva, enfatizzando l'importanza di percorsi che facilitano la comprensione dello spazio da parte dei bambini. Questo include anche il collegamento tra spazi interni ed esterni, per consentire ai bambini di percepire il loro ambiente.
4. *Change* (Cambiamento): Si riferisce alla varietà di spazi disponibili e ai cambiamenti nel tempo, che stimolano l'osservazione e l'apprendimento dei bambini riguardo al loro ambiente.
5. *Chance* (Opportunità): Offre ai bambini la possibilità di creare, manipolare e interagire con il loro ambiente. Ambienti come aree con sabbia e fango promuovono l'esplorazione spontanea.
6. *Clarity* (Chiarezza): Si riferisce alla leggibilità e alla percezione degli spazi di gioco. È importante che gli spazi stimolino la curiosità, senza causare confusione.
7. *Challenge* (Sfida): Indica le sfide fisiche e cognitive che gli spazi di gioco devono presentare. È fondamentale che i bambini possano affrontare rischi in modo controllato, per apprendere a gestire il loro potenziale e i rischi in altri contesti.

Un'esperienza di gioco, al fine di stimolare lo sviluppo, dovrebbe pertanto includere questi elementi; a tal fine, la cura dello spazio appare centrale al fine di permettere l'adulto di facilitare il gioco, pertanto occorre progettare al fine di ottenere di volta in volta, ad esempio: attrezzature di varie altezze per l'arrampicata, spazi aperti per il gioco spontaneo, attrezzi adeguati a percorsi definiti, e così via. Diverse città, in particolare in Asia, Australia, Sud America e Nord Europa, stanno investendo in spazi all'aperto, dunque progettando città attive, proprio al fine di affrontare pragmaticamente problemi di salute e formativi, adottando modelli come quelli danesi e olandesi, dove camminare e andare in bicicletta sono le modalità di trasporto preferite (Chow, 2013; Schipperijn, 2017).

CAPITOLO 3

PER UN CAMBIO DI PARADIGMA DELL'EDUCAZIONE FISICA SCOLASTICA IN ITALIA

1.3 Premesse storiche dell'Educazione fisica in Italia

Secondo Tanga e Gori (2005) nel XIX secolo in Europa si svilupparono quattro principali sistemi di educazione fisica: il sistema tedesco di tipo paramilitare guidato da Guts Muths, il sistema svedese di Ling con un approccio medico-salutistico, il sistema francese con una visione mista e il sistema inglese, fortemente incentrato sugli sport sotto l'influenza di Arnold. In Italia, le condizioni politiche post-imperiali non permisero la creazione di un metodo originale. Il paese rimase influenzato dai sistemi stranieri, in particolare quello tedesco, caratterizzato dalla ginnastica militare, con l'eccezione della Casa Gioiosa di Vittorino da Feltre, una singolare esperienza educativa rinascimentale a Mantova. L'approccio italiano venne definito "eclettico", in quanto integrava elementi da vari modelli europei, tra cui le sollecitazioni pedagogiche di Jahn e Baumann, le finalità igieniche di Ling, e le influenze sportive della scuola inglese. Tuttavia, il modello tedesco rimase il predominante, nonostante (o forse proprio grazie a) la sua struttura militare. Nel 1849, il Ministero della Guerra incaricò R. Obermann di pubblicare le "Istruzioni per gli esercizi dei Corpi di Regia truppa", basate principalmente sul metodo tedesco, ma ridotto a esercitazioni di carattere disciplinare. In seguito, Emilio Baumann, considerato il fondatore della ginnastica italiana, si dedicò a promuovere un modello che sviluppasse doti fisiche, intellettuali e morali, con una visione più completa. Un'altra figura importante fu il professor Valletti, che cercò di fondare una metodologia educativa basata su quattro principi fondamentali, ma non riuscì a modificare la rigidità del modello precedente, consolidato da Obermann. Nel frattempo, Angelo Mosso propose una revisione della ginnastica italiana, criticando l'uso degli attrezzi pesanti e promuovendo l'adozione della ginnastica svedese e dei giochi all'aperto. Verso il 1893, si delinearono quattro principali correnti in Italia: i Conservatori, i Riformatori seguaci di Baumann, gli Sportivi che favorivano i giochi inglesi, e gli Igienisti, sostenitori della ginnastica medica di ispirazione svedese.

2.3 Dall'Unità d'Italia alla Seconda guerra mondiale.

Dopo l'Unità d'Italia, nel 1844, fu fondata a Torino la prima Società Ginnastica italiana, che includeva Anche i membri della Casa Reale. L'obbligatorietà dell'educazione fisica venne introdotta nelle scuole Torinesi, e nel 1847 furono istituiti i primi corsi per insegnanti di ginnastica. Nel 1859, con la Legge Casati, l'educazione fisica divenne obbligatoria per i bambini fino a dieci anni, sia maschi che femmine, e nei cicli superiori solo per i maschi. A Torino, nel 1861, fu avviato un corso per la preparazione degli insegnanti di ginnastica, mentre corsi magistrali si svilupparono anche in altre città come Napoli nel 1864. Negli anni successivi, la ginnastica scolastica divenne un tema sempre più centrale nei congressi pedagogici e nelle discussioni ministeriali. Nel 1872, il Ministro della Pubblica Istruzione Scialoja avviò un'indagine per migliorare l'insegnamento della ginnastica nelle scuole. La Commissione per il riordinamento della ginnastica propose diverse misure, tra cui l'obbligo della ginnastica in tutte le scuole, la preparazione degli insegnanti e l'introduzione di manuali teorici-pratici. La Legge Desantis del 1878 segnò una tappa importante per l'educazione fisica, rendendola obbligatoria anche per le ragazze nelle scuole elementari e superiori. Tuttavia, mancava ancora una reale attuazione dei programmi. Negli anni successivi, furono istituiti corsi per la formazione di insegnanti in diverse città, ma i progressi furono lenti, con i programmi che rimasero poco innovativi. Una nuova Commissione ministeriale nel 1893 sottolineò la necessità di riforme per migliorare l'educazione fisica nelle scuole italiane, ma i cambiamenti non furono realizzati a causa dell'impreparazione degli insegnanti e della mancanza di attrezzature adeguate. Solo nel 1909, con la legge Rava-Daneo, furono introdotte norme più organiche, stabilendo orari di lezione e la costruzione di strutture sportive.

Durante la Prima guerra mondiale, l'educazione fisica subì un arresto. Dopo la guerra, vi furono diversi tentativi di riforma, ma nel 1923 il ministro Giovanni Gentile trasferì la gestione dell'educazione fisica all'ENEF (Ente Nazionale per l'Educazione Fisica), separandola dal sistema scolastico. Tuttavia, l'ENEF si rivelò inefficace e fu sostituito nel 1927 dall'ONB (Opera Nazionale Balilla), un'organizzazione fascista che diffondeva capillarmente l'educazione fisica nelle scuole. Con la GIL (Gioventù Italiana del Littorio), che assorbì l'ONB nel 1937, il controllo sull'educazione fisica da parte delle autorità fasciste si intensificò. Infine, nel 1942, fu istituito il CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) per il coordinamento delle attività sportive in Italia (Canella & Giuntini, 2009).

3.3 Dalla caduta del Fascismo ad oggi

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'Italia ha affrontato non solo la ricostruzione del Paese, ma anche il recupero delle strutture educative. Il Ministero dell'Educazione Nazionale è tornato a essere il Ministero della Pubblica Istruzione, ma l'Educazione fisica ha subito notevoli difficoltà, poiché era strettamente associata al regime fascista. Molti impianti sportivi erano stati distrutti durante la guerra, e il corpo docente non aveva più un coordinamento efficiente. Nel 1947, venne istituito un Ufficio speciale per l'Educazione fisica sotto la gestione del Ministero della Pubblica Istruzione, e con l'aiuto del CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano), si iniziò a ristabilire l'insegnamento dell'Educazione fisica nelle scuole. Grazie al CONI, non solo vennero promosse l'atletica leggera e lo sport, ma l'organizzazione contribuì anche finanziariamente, specialmente per la costruzione di strutture sportive nelle scuole. Nel 1952 furono creati nuovi programmi di insegnamento per la scuola media inferiore e superiore, e nello stesso anno nacque l'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) di Roma. I programmi per le scuole elementari vennero poi approvati nel 1955 e rimasero in vigore per oltre 30 anni. Con la Legge del 7 febbraio 1958, il ministro Aldo Moro regolamentò l'educazione fisica nelle scuole secondarie, stabilendo due ore settimanali di attività fisica, istituendo un ruolo organico per i docenti e le cattedre di Educazione fisica. Questa legge rimase il pilastro fondamentale per l'insegnamento della disciplina fino ai giorni nostri. Nel 1968, il CONI istituì ufficialmente i Giochi della Gioventù e i Campionati Studenteschi, competizioni scolastiche organizzate in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione.

Negli anni '70, furono aggiornati i programmi di Educazione fisica per le scuole medie e secondarie superiori. Tuttavia, per quanto riguarda la scuola elementare, fu necessario attendere fino al 1985 per l'emanazione di nuovi programmi didattici per l'educazione motoria. Questi nuovi programmi erano più dettagliati e tenevano conto delle diverse fasce d'età. Le attività motorie venivano presentate come fondamentali per lo sviluppo globale dei bambini, enfatizzando il gioco come elemento centrale per stimolare la crescita fisica, emotiva e sociale. Le attività proposte dovevano essere ludiche, varie e polivalenti, con la partecipazione attiva degli alunni. Per i bambini più piccoli (6-7 anni), l'attenzione era rivolta a giochi simbolici, d'imitazione e di immaginazione, mentre per quelli di età compresa tra 8 e 11 anni, si puntava su attività più strutturate come percorsi, circuiti e giochi di squadra. Anche se erano previste attività sportive come la pre-atletica, la ginnastica e il nuoto, il programma sottolineava l'importanza di non avviare prematuramente i bambini a discipline

sportive specifiche, ma di usare queste esperienze per educare ai valori sociali e culturali dello sport. In generale, il documento sottolineava che l'educazione motoria era uno strumento per promuovere una formazione completa, integrata con altri apprendimenti scolastici. La visione del corpo e del movimento subiva una trasformazione, con una maggiore attenzione alla dimensione ludica, simbolica e sociale del movimento, piuttosto che alla semplice preparazione fisica. Si cominciava a dare importanza all'ambiente di apprendimento, considerato non solo come uno spazio fisico, ma come un contesto integrato di persone, luoghi e oggetti che favoriscono i processi educativi. Il concetto di "spazio laboratoriale", dove si impara attraverso il fare e l'agire, prendeva piede come un approccio multisensoriale all'apprendimento.

4.3 Sport di classe: una declinazione sportivizzante dell'educazione fisica

L'Educazione fisica/motoria nella scuola primaria, nonostante sia formalmente riconosciuta nelle Indicazioni Nazionali, continua a non essere considerata al pari delle altre discipline. Il continuo cambiamento nella denominazione di questa materia — Ginnastica, Educazione fisica, Educazione motoria, Scienze motorie e sportive, Corpo, sport e salute, Corpo e movimento — riflette la varietà di significati che ogni termine assume a seconda del contesto storico, normativo e culturale. La gestione dell'Educazione fisica nella scuola primaria è stata affidata al CONI, secondo un protocollo d'intesa con il MIUR, stipulato il 4 dicembre 2013. Il CONI, un ente pubblico istituito con la Legge n. 426 del 16 febbraio 1942, è stato incaricato di organizzare e promuovere lo sport nazionale. Sebbene la legge che lo ha istituito sia rimasta in vigore per 56 anni dopo la caduta del fascismo, solo nel 1999 il termine "razza" presente nella normativa originaria è stato cancellato. La legge istitutiva del CONI è stata poi sostituita dal Decreto Melandri nel 1999, che ne ha ridisegnato l'organizzazione e i compiti. Questo decreto è stato successivamente modificato dal Decreto Pescante del 2004, ma rimane la principale normativa di riferimento per il CONI. Con il Decreto del 2002, è stata anche istituita la CONI Servizi S.p.A., un ente privato che funge da braccio operativo del CONI per realizzare i suoi obiettivi istituzionali.

Nel 2014, il progetto nazionale *Sport di classe* è stato lanciato per tutte le scuole primarie, con il principale obiettivo di migliorare la qualità dell'attività fisica. Il progetto prevedeva due ore settimanali di Educazione fisica per tutte le classi dalla terza alla quinta e l'introduzione

della figura del Tutor Sportivo, a supporto dell'insegnante titolare durante le attività sportive, partecipazione a incontri di coordinamento con il MIUR e il CONI e la collaborazione nella gestione delle attività motorie e sportive. Tra gli elementi chiave del progetto figurava l'organizzazione di giochi invernali e di fine anno per incentivare l'attività fisica e il possibile coinvolgimento di enti locali e sponsor privati per finanziare il materiale sportivo. Inoltre, si proponeva una possibile estensione del progetto alle classi prime e seconde, con l'incremento delle ore o l'introduzione del tutor anche per questi gradi scolastici. Tuttavia, nonostante queste novità, l'approccio sottostante continuava a essere legato a una visione tradizionale dell'Educazione fisica, concepita come una disciplina legata principalmente allo sport, senza un'adeguata attenzione allo sviluppo personale e relazionale su più dimensioni. Questo tipo di iniziative, come nel caso dell'Alfabetizzazione motoria, rischia di ridurre l'Educazione fisica a "Sport disciplinante", promuovendo una visione limitata secondo cui lo sport è l'unica via per praticare attività motoria e in sostanza finalizzato a standardizzare i processi di apprendimento, rischiando di mettere in secondo piano le opportunità di rendere più elastiche e non pre-definite le tecniche, le conoscenze e le competenze di allievi e allieve (Vicini, 2015). In estrema sintesi, occorre evitare di trasformare la scuola in una sorta di "vivaio" per atleti agonistici, seguendo un percorso simile a quello dei Giochi della Gioventù, in cui gli studenti migliori vengono selezionati per competere in eventi sportivi. Questa logica è vista come selettiva e non inclusiva, rischiando di marginalizzare gli studenti meno abili o con disabilità. Occorre quindi lavorare sul gioco motorio inclusivo, che permette a tutti i bambini, inclusi quelli con difficoltà, di partecipare attivamente. Questo tipo di attività, basato anche sui giochi tradizionali e non istituzionalizzati, offre una maggiore varietà di esperienze rispetto agli sport agonistici. Qui occorre richiamare la distinzione tra gioco e sport evidenziata da Pierre Parlebas (1999), il quale critica la tendenza a considerare il gioco tradizionale come inferiore rispetto allo sport istituzionale.

Sebbene lo sport agonistico sia uno strumento culturale importante, non dev'essere l'unica via per promuovere l'educazione fisica. Il gioco tradizionale, con la sua capacità di coinvolgere l'intera personalità del soggetto, dalla motricità alle emozioni e alla comunicazione, ha un valore educativo elevato e potrebbe dare maggiore legittimità all'educazione fisica come disciplina autonoma, emancipandola dalla subordinazione ad altre materie, al fine di garantire un ruolo centrale per le Scienze Motorie e l'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola.

5.3 Introduzione alla Prasseologia Motoria

La Prasseologia è la teoria che studia l'agire umano in termini di efficacia, e la sua applicazione nella formazione fornisce agli insegnanti strumenti per decodificare il contesto dei loro allievi e proporre percorsi formativi adeguati. In questo ambito, una delle sue branche più rilevanti è la Prasseologia Motoria (PM) (Parlebas, 1999), che considera l'educazione motoria, fisica e sportiva come *Pedagogia delle condotte motorie*. Questo approccio consente di valutare l'espressione della personalità legata al movimento e le scelte fatte nelle attività proposte. Tale pedagogia delle Condotte Motorie (CM), si focalizza sull'adattabilità e il controllo di sé in diverse situazioni. Pierre Parlebas, sociologo e pioniere della PM, ha contribuito a questa visione, opponendosi a forme di dualismo e proponendo una concezione unitaria della persona, in cui le diverse dimensioni della personalità convergono nelle decisioni motorie. La PM attribuisce un grande valore formativo all'esperienza pratica, considerando le situazioni motorie in modo globale piuttosto che attraverso modelli tecnici che riducono la motricità a unità minime. L'oggetto di studio principale è appunto la Condotta Motoria, un comportamento che non può essere ridotto a meccanismi biomeccanici o a interpretazioni immediate e che si manifesta come espressione della personalità, in quanto è influenzata da motivazioni intrinseche e dal contesto culturale del soggetto. Al centro di questa teoria non può non esserci la relazione tra due "logiche": quella detta *interna* all'attività motoria stessa (o ambiente di pratica), e quella esterna all'attività, quindi del soggetto che pratica, il quale agisce e reagisce alle proposte sulla base della propria personalità e condizione socioculturale. In sintesi, l'espressione fisica non dipende esclusivamente dalla motricità, ma si presenta come espressione complessiva dell'interezza del soggetto in relazione alle diverse forme di motricità, quali il gioco libero, psicomotorio o tradizionale, lo sport, il giocosport, le attività espressive (come danza e i "mestieri muti" per i bambini), il "semplice" esercizio fisico e così via. Non va dimenticato che al giorno d'oggi le pratiche fisiche sono fortemente dominate dallo sport, che è un fenomeno di rilevanza globale. È quindi cruciale esplorare lo sport dal punto di vista pedagogico, per comprendere le sue caratteristiche e il suo impatto sulla personalità di chi lo pratica, ma chiaramente senza dimenticare le altre possibili opportunità.

Ad ogni modo, nel contesto della PM, Pierre Parlebas ha identificato un insieme di "Universali ludici" che permettono di analizzare il gioco sia attraverso la "logica interna" (le regole e i fattori intrinseci delle singole attività), sia la "logica esterna" (le caratteristiche personali e sociali dei partecipanti). Parlebas sostiene che, da questo punto di vista, il gioco

motorio e sportivo presenta un ordine interno che si esprime attraverso sei universali, ciascuno dei quali ha una struttura che può essere analizzata matematicamente, rappresentando un aspetto fondamentale del peculiare funzionamento del gioco.

Gli Universali Ludici

Questi ultimi sono 6, ed esattamente: Spazi, Tempi, Oggetti, Punteggi, Ruoli e Relazioni.

Lo Spazio: Varia da gioco a gioco e può influenzarne profondamente le dinamiche. Può essere aperto o chiuso, e l'incertezza dello spazio influisce sul comportamento del giocatore, automatizzando in contesti stabili e richiedendo maggiore attenzione in contesti incerti.

Il Tempo: La presenza o l'assenza di vincoli temporali determina le conclusioni di un gioco e indirizza le attività verso specifici obiettivi, accentuando l'importanza dell'"qui e ora".

Gli Oggetti: Sebbene non siano sempre essenziali, gli oggetti possono assumere significati diversi. In alcune attività, i giocatori utilizzano materiali improvvisati o interagiscono senza oggetti preesistenti, mentre in altri giochi gli oggetti possono definire le dinamiche sociali e le regole.

Ruoli e Sottoruoli: Il ruolo definisce le norme di comportamento e implica una divisione dei compiti, con possibili transizioni tra ruoli. La fissità di tali codici influisce sulle modalità di svolgimento dell'attività.

Le Relazioni: Le interazioni tra i partecipanti differenziano la psico- dalla sociomotricità. Il gioco può essere caratterizzato da relazioni assenti (psicomotorio) o presenti (sociomotorio), dove si possono manifestare dinamiche cooperative o competitive.

I Punteggi: Rappresentano la memoria del gioco e il sistema di successi ottenuti dai partecipanti. In ambito sportivo, i punteggi determinano vincitori e vinti, mentre in giochi puramente ludici può non esserci un sistema di punteggio, enfatizzando il rinnovamento continuo dell'attività piuttosto che il dominio sull'avversario.

Questi universali consentono di comprendere il significato profondo del gioco, la logica interna o "carta d'identità del gioco", evidenziando l'individualità di ogni giocatore che si

esprime durante le diverse dinamiche in gioco, evidenziandone la “logica esterna” (al gioco), ovvero l’aspetto meno evidente del movimento, la parte nascosta della CM.

Al fine di garantire che l’approccio metodologico della PM non si riduca a una mera astrazione, è cruciale misurare i cambiamenti osservati nei soggetti tramite parametri ben definiti. Una classificazione efficace deve rispettare esigenze di logica e pertinenza, dividendo gli elementi in classi equivalenti e disgiunte, osservando il principio di pertinenza. Nella PM, i criteri interni si configurano come la comunicazione motoria e l’informazione ambientale, che ora passiamo analiticamente in rassegna.

La Comunicazione Motoria (COM)

La PM distingue quattro macrocategorie di situazioni comunicative, utili per pianificare percorsi formativi:

1. *Psicomotorie* : Attività motorie svolte in solitaria, senza interazioni comunicative, quindi dove non appare alcuna comunicazione funzionale all’attività.
2. *Sociomotorie Cooperative*: Interazione comunicativa tra partecipanti o Partner (P), come nel pattinaggio di coppia o nella canoa-kayak a squadre, che promuovono strategie di cooperazione.
3. *Sociomotorie Oppositive*: Attività comunicativa con confronto diretto tra Avversari (A), come pugilato e tennis singolo.
4. *Sociomotorie Miste*: Attività di squadra che richiedono sia cooperazione tra membri del team (P) che competizione con gli avversari (A), come nel calcio e nel rugby.

La PM critica la tendenza della società a ridurre l’individuo a un esecutore di azioni stereotipate, sottolineando invece l’importanza delle interazioni e della comunicazione relazionale nel definire la persona.

<i>Ambiente</i>	<i>Prevedibile</i>	<i>Imprevedibile</i>
Comunicazione motoria		
Psicomotricità	Nuoto Atletica <u>G</u>innastica artistica Km lanciato di sci	Arrampicata individuale Regata individuale Canoa-Kayak slalom
Sociomotricità Cooperativa	Pattinaggio a coppie Bob a squadre	Scalate in cordata Canoa-kayak a squadre
Sociomotricità Oppositiva	Judo, Tennis Individuali	Regata Ciclocross
Sociomotricità mista Oppositiva e Cooperativa	Rugby Calcio Basket Pallavolo Tennis	Regata a squadre Raid di orientamento a squadre Ciclismo a squadre

Tabella n. 1.3 – Schema riassuntivo semplificato del rapporto fra Ambiente e Aspetti comunicativi (Parlebas, 1999, pp. 374-375)

L'ambiente - Il rapporto con lo spazio influisce sul comportamento e può essere naturale o artificiale. La gestione dell'informazione e la presa di decisione sono influenzate dalla presenza di incertezze ambientali. Parlebas distingue tra:

- **Informazione Completa:** Associata a un ambiente controllato, che consente un controllo quasi assoluto del movimento e quindi una motricità tendenzialmente standardizzata.

- **Informazione Incompleta:** Riferita a situazioni naturali con elementi ignoti, dove l'imprevisto è parte integrante dell'attività e la motricità deve assumere una caratteristica maggiormente adattiva rispetto alla precedente. In ambienti privi di incertezze, infatti, gli individui si adattano attraverso automatismi e riflessi. Quando c'è incertezza, invece, l'adattabilità diventa fondamentale, costringendo l'atleta a una continua lettura dell'ambiente e a prendere decisioni che tengano conto delle condizioni esterne.

Il Gioco sportivo

Il Gioco sportivo è una situazione motoria codificata, designata come "gioco" o "sport" dalla società, caratterizzata da un proprio sistema di regole che ne definisce la logica interna. La classificazione del gioco sportivo non si basa su fattori motori, ma piuttosto su aspetti istituzionali, distinguendo due categorie principali: Sport propriamente detto e Gioco sportivo di tradizione.

Sport propriamente detto

Questo è regolato da istituzioni e comprende norme specifiche come calendari, regolamenti, arbitri e sanzioni. È evidente il suo legame con le dimensioni economiche e politiche, posizionando lo sport come un fenomeno globale, unico per la sua standardizzazione rispetto ad altri ambiti sociali. Tuttavia, questo approccio spesso enfatizza un modello di competizione che può discostarsi dai principi morali ed educativi, promuovendo una cultura della vittoria.

Gioco sportivo di tradizione

Al contrario, il gioco sportivo di tradizione è legato a una lunga storia culturale e non è legittimato da istituzioni. Nonostante il termine “di tradizione” possa suggerire attività prevedibili e obsolete, questi giochi stimolano l’adattamento e la creatività dei partecipanti, conferendo potere decisionale al gruppo di giocatori piuttosto che agli arbitri o ai coach. Le modalità di comunicazione sono originali e il rapporto con l’ambiente di gioco, che può essere naturale o urbano, è poco standardizzato. Questa libertà consente ai partecipanti di vivere un’esperienza emotiva, opposta a quella rigida e competitiva dello sport istituzionale. Mentre le regole sportive sono universali, quelle tradizionali tendono ad essere locali, variando notevolmente tra culture diverse. Ad esempio, i Dogon del Mali non praticano giochi che richiedano attività orizzontali a causa delle loro caratteristiche ambientali.

Gioco sportivo come rivelatore sociale

Il gioco sportivo è da concepire come esperienza etnomotoria, culturalmente non neutra, ma con uno statuto culturale che riflette le norme e i valori sociali. Funziona come un “rito di iniziazione” sociale, educando attraverso il corpo alle norme e ai valori sociali. La PM suggerisce di analizzare la logica interna del gioco per comprenderne il ruolo educativo, quindi le condotte personali dei giocatori.

I ruoli assumibili dai giocatori, all’interno degli sport e dei giochi sportivi tradizionali, possono essere distinti su diversi livelli, evidenziando un dualismo tra ruoli esclusivi (unici) e ruoli ambivalenti, ovvero misti. Questi possono essere stabili o instabili, con i ruoli instabili ulteriormente suddivisi in permutanti (cambiamenti regolari) e convergenti (cambiamenti irreversibili). Si possono perfino verificare relazioni instabili fluttuanti quando le modifiche relazionali derivano da interazioni casuali tra i giocatori, piuttosto che dall’applicazione di una regola sistematica.

I codici prassemitici

Un altro tema fondamentale, il “settimo” universale ludico (ma non matematizzabile, contrariamente agli altri), riguarda la comunicazione nel gioco attraverso un flusso di azioni e parole, implicando un insieme di linguaggi verbali e non verbali. Saper giocare implica la

capacità di decodificare segnali significativi in base alla situazione e alle condotte degli altri. Questo richiede la definizione di un *codice*, cioè un sistema di segni o “semi” che rappresentano le più piccole unità di significato. La condotta motoria è rappresentata da azioni che fungono da segni, ognuna delle quali costituisce appunto un sema che mostra un forte scarto tra significante (indice motorio concreto) e significato (ciò che viene espresso in modo astratto).

Ludemi e Tipi di Segnali di gioco

Nel contesto del gioco, i singoli segnali comunicativi sono definiti come ludema (o sema ludico), suddivisi in due tipi:

Gestema: riferito a gesti, posture e atteggiamenti mimici. Questi possono rinforzare o sostituire le comunicazioni verbali e possono includere gesti tipici di una subcultura (ad esempio, codici segreti nella pallavolo).

Prassema: segno esclusivo del gioco motorio, rappresenta le classi tattiche delle condotte motorie. Le azioni da compiere sono in parte obbligate e limitate da un repertorio d'azioni non infinito, pur concedendo libertà decisionale al soggetto.

Comunicazione ludica e decodifica della Situazione motoria

La decodifica della situazione è essenziale nel gioco motorio, essendo un processo fondamentale per compiere azioni con cognizione di causa e per il raggiungimento di obiettivi. Tuttavia, non si può ridurre la motricità a un ambito linguistico tipico, poiché le situazioni motorie sono comunicative ma non possiedono le stesse caratteristiche degli scambi linguistici. I prassemi, infatti, non sono arbitrari come i semi; sono altamente connessi alla situazione di gioco, inclusi regole e contesto, e sono atti pre-incasellati in classi specifiche (come tiro, passaggio, corsa).

La chiave di lettura dei ludemi è il sistema di ruoli e sottoruoli, che determina la fattibilità delle azioni. In linguistica, il segnale è generalmente un indice artificiale emesso con intenzione, ma nelle situazioni sportive le azioni non sono del tutto intenzionali e possono essere eseguite d'istinto. Inoltre, il segnale non è sempre trasparente per tutti: mentre i

compagni possono comprenderlo, per gli avversari deve rimanere opaco per evitare che l'azione venga "telefonata".

Nel gioco motorio, il segnale è quindi un indice che deve essere interpretato in base alle regole del gioco, rendendo più pertinente il concetto di *comunicazione corporea* piuttosto che un linguaggio del corpo vero e proprio.

La Socializzazione Sportiva

Sintetizzando drasticamente, la *socializzazione* è il processo attraverso cui gli individui si conformano a norme di comportamento, atteggiamenti, pensieri e azioni, adattandosi a un mondo di aspettative sociali. Sebbene il movimento sia un bisogno naturale dell'individuo, le forme adottate per soddisfarlo riflettono le espressioni culturali della società. Le regole che governano le interazioni sociali e sportive sono definite sia in contesti informali (famiglia, amici) sia dalle istituzioni, creando un piano coerente di comportamento.

Un malinteso comune è confondere il processo di socializzazione con quello affettivo-relazionale. Ad esempio, non è corretto affermare che lo sport di squadra possieda un potere di socializzazione superiore rispetto a quello individuale; entrambi i tipi di sport richiedono atteggiamenti e pensieri astratti che favoriscono la socializzazione. Le attività motorie, siano esse individuali o di gruppo, si basano su modelli diversi e non sono necessariamente collegate in un'ottica evolutiva. Anche il confronto tra attività sportive indoor e outdoor può essere fuorviante se non si considerano le caratteristiche uniche di ciascun contesto. Il gioco non è un fenomeno che precede o segue la società; piuttosto, deve essere visto come uno specchio dei cambiamenti sociali. Da questo punto di vista appare estremamente utile analizzare le attività ludiche attraverso griglie d'osservazione prasseo-sociologiche. Enrico Ferretti (2016), ricercatore svizzero del Canton Ticino, dunque di lingua italiana (aspetto per noi estremamente comodo) ha sviluppato una griglia che riunisce in un'unica pagina le informazioni essenziali su ogni gioco analizzato, fornendo una metodologia di riferimento utile per valutare il gioco motorio. La procedura si ispira ai lavori di Pierre Parlebas e consente di illustrare e spiegare la realtà sociale dei giochi e delle pratiche ludiche in un modo che non appartiene a campi di ricerca scientifici già consolidati.

Da notare che Ferretti (2016) ha contribuito ad elaborare i programmi dell'Educazione fisica Ticinese in senso fortemente prasseologico, fornendo una serie di indicazioni per noi particolarmente preziose, oltre ad essere utilissimo perché scritto in lingua italiana!

<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"/> Attività ludo-cognitiva	<input type="radio"/> Attività ludo-motoria	
<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 _____		
<input type="radio"/> Interazioni di cooperazione	<input type="radio"/> Interazioni di opposizione	
<input type="radio"/> Con un tocco semplice	<input type="radio"/> Con un tocco semplice	
<input type="radio"/> Mediante un oggetto	<input type="radio"/> Mediante un oggetto	
<input type="radio"/> Nel contatto corpo a corpo	<input type="radio"/> Nel contatto corpo a corpo	
<input type="radio"/> Altro _____	<input type="radio"/> Con tocco forte sul corpo che rappresenta il bersaglio	
	<input type="radio"/> Altro _____	

Fig. n. 2.3 - Griglia d'osservazione prasseo-sociologica (Ferretti, 2016, p. 45).

6.3 Il valore socioculturale del gioco tradizionale

Anche il gioco tradizionale ha un valore inestimabile che trascende il semplice intrattenimento, rappresentando un elemento chiave del patrimonio culturale di ogni società. Questi giochi, tramandati di generazione in generazione, racchiudono tradizioni, storie e valori profondamente radicati nelle comunità. Il gioco tradizionale, attraverso la sua semplicità e accessibilità, contribuisce alla socializzazione, alla formazione del carattere, e allo sviluppo di competenze motorie e cognitive, preservando al contempo l'identità culturale. I giochi tradizionali sono profondamente legati alla cultura e alle tradizioni locali. Essi rappresentano un patrimonio immateriale, una forma di espressione che riflette gli usi, i costumi e i valori di una determinata comunità. Ad esempio, giochi come la "morra" in Italia o il "pallone col bracciale" raccontano di un passato in cui l'abilità fisica, la prontezza di riflessi e l'interazione con gli altri erano considerati fondamentali per la crescita e la formazione dei giovani. Esso permette di mantenere viva la memoria storica e di rafforzare i legami intergenerazionali. Attraverso la trasmissione di questi giochi dai nonni ai nipoti, si preservano non solo le regole e le dinamiche ludiche, ma anche le storie e le esperienze legate a quel gioco, creando una continuità tra passato e presente. Uno degli aspetti più rilevanti del gioco tradizionale è il suo ruolo nell'apprendimento sociale. Questi giochi sono spesso collaborativi, favorendo l'interazione tra i partecipanti, il rispetto delle regole e la capacità di lavorare insieme. Nei giochi di gruppo, come il "nascondino" o la "campana", i bambini imparano a comunicare, a negoziare e a rispettare gli altri. Queste dinamiche sociali si sviluppano in modo naturale e spontaneo, creando un ambiente in cui la cooperazione e la competizione sana coesistono. Inoltre, molti giochi tradizionali richiedono creatività e problem-solving. Giochi come "il fazzoletto" o "la lippa" non solo incoraggiano il movimento e l'attività fisica, ma stimolano anche la capacità di prendere decisioni rapide, di sviluppare strategie e di adattarsi alle circostanze impreviste. Il gioco diventa così un campo di allenamento per abilità cognitive che saranno utili nella vita quotidiana e nelle sfide future; spesso implica anche un grande coinvolgimento fisico, attività come la corsa, i salti, o il lancio di oggetti tipici dei giochi tradizionali contribuiscono al miglioramento psico-fisico dei partecipanti. Giochi come la corda, la trottola o la corsa con i sacchi, che possono sembrare semplici, offrono in realtà una forma di esercizio fisico importante, soprattutto in un contesto moderno in cui la vita sedentaria è sempre più diffusa. In particolare, i giochi all'aperto tipici della tradizione offrono anche un contatto diretto con la natura e con l'ambiente circostante,

promuovendo uno stile di vita più attivo e meno dipendente dalla tecnologia e una risorsa preziosa per preservare l'identità culturale. Attraverso questi giochi, i bambini possono imparare le tradizioni locali e sentirsi parte di una comunità con una storia e una cultura proprie, fornendo una sorta di “resistenza culturale” di fronte alle pressioni eccessivamente omogeneizzanti della modernità. Chiaramente, l'orizzonte che immaginiamo non è per così dire competitivo, l'ideale è anzi far convivere questi “mondi”, ovviamente senza troppi eccessi né in un senso, né nell'altro.

Ad ogni modo, il gioco motorio tradizionale outdoor può rappresentare un elemento cruciale nella crescita e nello sviluppo dei bambini, nonché un modo importante per preservare la cultura e le tradizioni locali. Questi giochi, che spesso richiedono interazione fisica, capacità motorie e socializzazione, offrono una serie di benefici per la salute fisica e mentale, creando al contempo opportunità di apprendimento e integrazione sociale. I giochi motori tradizionali all'aperto, come il “nascondino”, il “pallone” e la “corda”, si caratterizzano per la loro semplicità e accessibilità; essi non necessitano di attrezzature costose o strutture elaborate e sono spesso praticabili ovunque ci sia spazio aperto. Questa natura intrinsecamente semplice consente a bambini di diverse età e provenienze di partecipare, favorendo l'inclusione e la socializzazione, fornendo effetti positivi sulla salute fisica e psicologica dei bambini.

I giochi tradizionali stanno lentamente scomparendo, oscurati dall'appeal dei moderni sport. Questi giochi, che rappresentano una parte fondamentale del patrimonio culturale e ludico, meritano di essere recuperati e valorizzati. Ogni gioco tradizionale offre una ricca varietà di pratiche che riflettono la cultura di appartenenza. Il volume in questione raccoglie trentatré giochi provenienti da diverse culture, fornendo regole dettagliate e commenti sulle loro implicazioni pratiche ed educative. Diversi autori hanno esplorato giochi anche in paesi lontani, per arricchire il panorama ludico e promuovere un'apertura verso pratiche originali. Questo non è un tentativo di nostalgia, ma un'opportunità per attingere alle immense risorse dei giochi tradizionali, che stimolano l'interazione sociale e le abilità motorie, sempre più trascurate nella società contemporanea. Gli etnologi hanno da sempre riconosciuto l'importanza del gioco, ma è rimasto spesso sottorappresentato. Autori come Freud e Huizinga hanno analizzato il gioco da prospettive esterne, ignorando le sue dinamiche intrinseche. Per comprendere appieno il gioco, è necessario esaminarne il funzionamento e le sue specificità corporee e relazionali. Il gioco funge da scuola di socializzazione, permettendo ai partecipanti di apprendere i codici e le usanze della loro cultura. Ogni attività

ludica porta con sé significati profondi e vari, spaziando dall'imitazione di riti a celebrazioni di eventi significativi. Tuttavia, il gioco evolve e si distacca dai suoi significati originari, creando una propria autonomia.

7.3 Per una lettura culturale della dimensione ludico-motoria: il gioco sportivo come “specchio sociale”

L'analisi evidenzia l'importanza dei giochi tradizionali come espressione culturale e sociale, invitando a riscoprire e valorizzare queste pratiche ludiche per un arricchimento del panorama educativo e sociale contemporaneo. L'etnomotricità evidenzia come i giochi riflettano le culture che li generano, rivelando legami profondi tra pratiche ludiche e identità sociale. L'antropologo osserva che i giochi non sono solo divertimento, ma rappresentano un patrimonio culturale radicato in tradizioni, credenze e pratiche quotidiane. Diverse culture hanno sviluppato giochi unici, e studi comparativi possono rivelare le differenze tra le società. Il dibattito spesso separa i "giochi tradizionali" dai moderni sport, giudicando i primi come inferiori. Questa gerarchia riflette pregiudizi storici, simili a quelli presenti in biologia, che classificano le società industriali come superiori. Tuttavia, è importante analizzare i giochi senza preconcetti, considerando le loro specificità e pratiche corporee. Definire lo sport come un sottoinsieme di giochi competitivi e istituzionalizzati permette di trattare tutti i giochi con la stessa attenzione, evitando gerarchie basate su ideologie culturali. In questo modo, si possono esplorare le peculiarità di ciascun gioco e le loro implicazioni sociali, superando le nozioni di "giochi primitivi" e "giochi civilizzati".

L'analisi dei giochi sportivi va oltre l'inventario delle loro caratteristiche, cercando di identificare strutture comuni che ne rivelano la logica interna. Nonostante ogni partita sia unica, esistono modelli sottostanti che organizzano le azioni di gioco. Questi sistemi, definiti "universali", includono le reti di interazione motoria, i sistemi di punteggio e i ruoli sociomotori, che determinano le dinamiche di gioco e le strategie dei giocatori. Un esempio concreto è il gioco de *Le barriere*, dove le interazioni tra le squadre seguono un modello simmetrico di aiuto e opposizione. Questa rete di interazioni è fondamentale per la comunicazione e il legame sociale tra i giocatori, presente in vari sport collettivi e individuali.

Tuttavia, esistono anche modelli di interazione diversi nei giochi tradizionali, come i duelli dissimmetrici o i giochi cooperativi. Questi offrono una gamma varia di esperienze ludiche, inclusi elementi paradossali in cui i giocatori possono essere sia alleati che avversari. Questo tipo di comunicazione ambivalente è assente negli sport istituzionali, dove si privilegiano opposizioni chiare e appartenenze esclusive. Esistono implicazioni antropologiche, sociali e politiche dei giochi, partendo dall'analisi dei loro tratti universali e logiche interne. Occorre riflettere sulle cause della diversità dei giochi, che possono essere influenzati da fattori geografici, climatici, storici, economici e tecnologici. Tuttavia, la causa principale sembra essere la socializzazione, che si manifesta attraverso la pratica dei giochi e facilita l'integrazione dei partecipanti nelle norme e nei valori sociali. Attraverso i giochi, gli individui acquisiscono "habitus" corporei e comportamentali in linea con le regole sociali, diventando così futuri attori sociali. Un'alta "posta in gioco" è la mondializzazione dei giochi: con l'avvento dei Giochi Olimpici nel 1896, si è cercato di globalizzare i giochi fisici, portando a una standardizzazione delle regole e delle pratiche sportive. Questo processo ha creato un linguaggio corporeo condiviso a livello globale, ma ha anche contribuito alla scomparsa dei giochi autoctoni, che riflettono l'identità culturale di specifiche regioni. La sfida è quindi trovare un equilibrio tra i giochi globalizzati e quelli locali, proponendo un'antropologia dei giochi che mira a identificare le costanti universali che sottendono la diversità apparente delle pratiche ludiche in tutto il mondo. Questi universali, come le reti di interazione o le regole dei giochi, non sono rigidi ma presenti in ogni cultura, offrendo così una chiave per comprendere la logica antropologica dei giochi e, più in generale, della condizione umana.

I giochi attraverso la lente prasseologica, ci parlano delle relazioni e costituiscono al tempo stesso una forma di iniziazione alla società. Con la recente introduzione dell'educazione motoria di gioco rischia di andare sempre più sostituendo con quello di gioco-sport ovvero un gioco che abbia come finalità ultima l'apprendimento di tecniche sportive: "È sempre interessante constatare come l'eterna frattura, di segno peggiorativo, che viene stabilita tra il lavoro, considerata attività nobile, ed il gioco, ritenuto qualcosa di puerile venga ancora una volta qui fedelmente riprodotta separando il gioco istituzionale, proclamato nobile e serio, dal gioco di tradizione considerato come qualcosa d'inferiore" (Parlebas 1997, 133).

L'autore di riferimento della lente prassologica, Parlebas, sostiene che "la cultura della diversità sembra più feconda della conformazione dogmatica ad un unico modello". Non sembra strano constatare come questa critica che egli pone sull'educazione motoria incentrata sul "modello unico" dei giochi sportivi rifletta la critica che negli ultimi anni viene

fatta alla cultura occidentale che vuole porsi, mediante un processo di globalizzazione, come “cultura unica”. L'influenza esterna, che i giochi subiscono dalle norme e dai valori di un gruppo sociale, viene definita dalla Prasseologia motoria come logica esterna dei giochi. Parlebas la distingue dalla logica interna, considerata invece come la produzione culturale dei giochi, e che non sempre riflette la struttura e le norme sociali, tanto che può addirittura influenzare i valori e le norme della società esterna stessa.

Per analizzare i giochi, è utile considerare i rapporti fondamentali (connessi agli universali ludici), quali:

- *Rapporto con gli altri*: I giochi possono essere suddivisi in “giochi psicomotori”, privi di interazione fisica, e “giochi sociomotori”, che richiedono interazioni tra i partecipanti. Questi ultimi sono determinanti per la comunicazione sociale e possono generare solidarietà o competizione, influenzati dai valori culturali.
- *Rapporto con lo spazio*: Lo spazio di gioco, che può essere naturale o artificiale, gioca un ruolo cruciale nel definire l'esperienza ludica. I giochi tradizionali spesso avvengono in ambienti non preparati, mentre gli sport moderni si svolgono in spazi standardizzati, influenzando le dinamiche di interazione.
- *Rapporto con gli accessori*: Gli strumenti utilizzati nel gioco determinano le modalità di azione e interazione. Mentre gli sport moderni richiedono attrezzature avanzate, i giochi tradizionali spesso utilizzano materiali semplici e naturali, integrandosi con l'ambiente circostante.
- Infine, il *rapporto con il tempo* è un altro aspetto da considerare. I giochi possono essere caratterizzati da durate brevi, medie o lunghe, ciascuna con significati e contesti diversi. I giochi tradizionali sono spesso legati a cicli naturali e rituali, mentre gli sport moderni seguono un calendario annuale preciso.

L'analisi della logica interna dei giochi può essere rivelatrice delle modalità preferite dai membri di una data classe sociale per vivere il proprio corpo e quello altrui in un preciso rapporto mediato con il gioco. La logica interna può essere letta come un vero e proprio *habitus* culturale poiché permette di collocare i giochi che diventano comuni in una società non in un processo spontaneo, ma all'interno di istanze relazionali proprie della comunità e che si rispecchiano in quei determinati giochi. Studiare i giochi e le modalità di gioco degli alunni è alla base di numerose pubblicazioni (Armitage, 2001; Opie & Opie, 1959; Pellegrini

& Blatchford, 2003; Thomson, 2014). Un gioco ha dunque ottime possibilità di piacere ad un gruppo se la sua logica interna è conforme alla logica esterna di questo stesso gruppo, e viceversa non piace se è troppo distante dalla sensibilità e dai gusti dei giocatori. Lo studio del gioco può dunque gettare le basi per “strumenti d’analisi che rendono efficace il gioco motorio e sportivo nello sviluppo personale e sociale” (Bortolotti 2016).

CAPITOLO 4

LA RICERCA EMPIRICA

1.4 Il progetto “lo spazio dell’educazione motoria”

Il progetto “lo spazio dell’educazione motoria” ha sviluppato attività, processi e riflessioni sul ruolo dello spazio nel campo dell’attività motoria, in particolare distinguendo ambienti indoor e outdoor, alla scuola primaria, ma ha anche agito al fine di variare le relazioni tra soggetti e gli spazi, al fine di valutare, appunto, come e se queste ultime eventualmente si modificano al variare delle condizioni “in gioco”.

A questo proposito, si fa riferimento in modo puntuale alla teoria degli “ambiti motori” di marca prasseologica (si veda sotto, lo schema n. 1.4). Il punto principale che s’intende sottolineare è costituito appunto dalla relazione con lo spazio, in particolare rispetto a luoghi conosciuti e standard (come, ad esempio, negli sport) oppure da scoprire ed esplorare come nelle attività di gioco tradizionale.

La ricerca, che ha proposto attività negli stessi “ambiente” in diverse scuole primarie, ha cercato di valutare le differenze del valore che i soggetti (sia alunni che insegnanti) danno alle attività. Per i dati si fa riferimento al 'differenziatore semantico' (D.S.) che deriva dagli studi psicolinguistici di Charles Osgood, e mira a quantificare il significato connotativo delle reazioni stimolate dalle attività (Di Nuovo e Licciardello 1997). Il progetto si è quindi sostanziato con un disegno di ricerca “mixed”, mediante una raccolta di dati sia quantitativa, sia qualitativa; la prima è stata effettuata tramite appunto lo strumento del Differenziatore Semantico di Osgood, finalizzato a verificare la ricaduta delle attività, presso un ampio numero di partecipanti, soprattutto in termini di valore socioculturale, di attività e potenza percepita, mentre la seconda si è condensata attraverso un Focus Group che ha coinvolto gli educatori che hanno svolto le attività presso gli istituti scolastici coinvolti.

Le scuole coinvolte nel progetto dal quale si sviluppa la raccolta dati sono tre in totale, con 15 classi. La fase progettuale delle attività sul campo si possono così sintetizzare:

- 10 lezioni ad ogni gruppo, di cui un paio introduttive e 8 “sperimentali” in cui prima si introduceva la tipologia di gioco, nell’altra si svolgeva l’attività da valutare e poi si concludeva con la raccolta dati svolta tramite la scheda del Differenziatore Semantico
- Ogni incontro ha dunque previsto la seguente scansione didattica: 1) attivazione fisica e comprensione del gioco, 2) attività “sperimentale” 3) raccolta dati tramite schede;
- Le attività sono state definite e/o concordate durante la formazione iniziale perché rispettassero determinate caratteristiche fondamentali
- Le scuole coinvolte sono state tre (una non è però riuscita a completare il ciclo di lavoro) con caratteristiche piuttosto simili, per un totale di 15 classi, di cui però solo alcune con attività complete e che quindi verranno prese in considerazione nei risultati conclusivi.

Attività / Ambienti	Indoor (sport)	Outdoor (gioco tradizionale)
Psicomotricità	Prova standard di abilità personale (es: corsa, attività con palla, funicella...)	Gioco d’abilità individuale in rapporto allo spazio (es: rotolare, arrampicarsi, saltare ostacoli...)
Cooperazione	Gioco con attrezzi o espressione corporea (tenere una palla in aria, trasportare un compagno...)	Percorso di gruppo nel territorio (escursione in gruppo, gita a piedi nel territorio...)
Competizione individuale – duello	Tennis, lotta, ecc.	Percorso di “guerra” uno contro uno – ciascuno per sé (esempio: gioco tradizionale della Lippa)
Attività mista competitiva e cooperativa	Gioco di <i>Palla prigioniera</i>	Guardie e ladri

Schema n. 1.4: Prospetto delle attività svolte presso le scuole primarie

Per quanto riguarda la scansione temporale, il progetto si è composto delle seguenti fasi:

- Formazione su chiave di lettura prasseologica ad educatori (svolta nel settembre 2022);
- Progetto sviluppato nell'anno scolastico 2022/23 nelle diverse istituzioni scolastiche, la quale ha visto la partecipazione delle scuole primarie "Garibaldi" di Altedo (113 bambini), Acri di Bologna (108 bambini), e "Donini" di San Lazzaro (103 bambini), che tuttavia ha svolto solo le attività indoor ma non quelle outdoor.
- Raccolta dati quantitativi durante il progetto e focus group a fine progetto con gli educatori;
- Sistematizzazione conclusiva dei dati raccolti a fine lavoro sul campo.

2.4 Elaborazione dell'ipotesi progettuale

Partendo dalla teoria secondo la quale il gioco tradizionale, o più in generale le condotte motorie, può consentire l'espressione della personalità di un soggetto, ho voluto affrontare questo lavoro creando un progetto che valutasse le percezioni dei bambini che giocano.

L'attenzione è stata diretta verso le differenze tra i giochi indoor e quelli outdoor, confrontando quelli caratterizzati dalle stesse strutture, in modo da riscontrare l'eventuale ruolo del contesto. In linea di massima, i giochi che rispecchiavano le strutture identificate dallo schema sottostante sono stati elencati nel soprastante schema n. 1.

Va sottolineato come non si tratti di un campione strettamente detto, in quanto non possiede una significatività statistica classica, ma solo tendenziale. Per quanto riguarda il Differenziatore Semantico, mentre i bambini dalla terza in poi hanno compilato in assoluta autonomia il proprio foglio senza problemi se non in qualche caso sporadico; per i bambini di prima e seconda invece, dopo un breve confronto con la maestra, si è deciso di farli compilare ogni volta il foglio in presenza dell'operatore o della stessa maestra poiché per quanto fosse semplice, andavano indirizzati sulla giusta domanda attinente al determinato momento sportivo.

La proposta sportiva, adattata alle capacità motorie di ogni età, è stata programmata in modo da far provare identiche tipologie di interazioni motorie a tutti i bambini, ma con giochi diversi, perché fosse più semplice l'applicazione pratica. Per lasciare un certo grado di libertà nella proposta ludica, si è quindi chiesto di scegliere quella che più si adattava alla propria classe, rimanendo però nelle categorie prefissate. Questa libertà di scelta all'interno di un programma già strutturato sollecita in modo adeguato gli alunni e le alunne rispetto ad uno in cui questa opportunità non viene concessa.

Vediamo ora alcuni presupposti epistemologici relativi al lavoro svolto, focalizzati in particolare sul disegno della ricerca. A questo scopo, risulta indispensabile analizzare l'approccio scientificamente definito *Mixed method*, nonché il Differenziatore Semantico di Osgood.

3.4 I Mixed Methods

I Mixed Methods (o metodi misti, sottinteso della di ricerca) sono approcci capaci di combinare sia metodi quantitativi che qualitativi nella raccolta e nell'analisi dei dati. L'utilizzo dei Mixed Methods consente la *triangolazione*, ovvero la combinazione di diverse fonti di dati per confermare i risultati e migliorare la validità della ricerca; la *comprensione del contesto* sia a livello degli aspetti macroscopici (di sistema o istituzioni) che microscopici (esperienze individuali di studenti o insegnanti). Sul piano metodologico, consente di definire in modo *flessibile e adattabile* il piano della ricerca, ad esempio approfondendo dettagli emersi dall'analisi qualitativa attraverso interviste mirate. In particolare, è stato Creswell (2018) che rimane un riferimento fondamentale, ad esplorare l'integrazione di questi metodi al riguardo della pratica educativa – mentre Greene (2007), sempre focalizzandosi su esempi educativi, ha analizzato nel dettaglio l'importanza della triangolazione metodologica. Questo tipo di ricerca intende unire i punti di forza di entrambi i metodi, al fine d'ottenere una comprensione più completa e dettagliata di un fenomeno (Plano Clark & Creswell, 2008, 2017), soprattutto tenendo conto di campi in cui i fenomeni sono spesso complessi e multidimensionali. L'approccio misto permette appunto di esplorare queste complessità utilizzando strumenti che possono raccogliere dati con diverse origini.

In linea di massima, i metodi quantitativi (ad esempio, attraverso questionari, test standardizzati) si basano su dati numerici, statistici e misurabili, con l'obiettivo di testare ipotesi, individuare correlazioni o verificare relazioni causali tra variabili. Questi metodi offrono generalizzazioni considerate ampie e oggettive. I metodi qualitativi, invece, si concentrano sulla comprensione dei fenomeni sociali attraverso interviste, focus group, osservazione partecipante, analisi di testi e così via, con l'obiettivo di esplorare il significato e le esperienze soggettive, offrendo una comprensione profonda e contestualizzata. A livello di applicazione pratica, anche seguendo Onwuegbuzie and Johnson (2016), al fine di ottenere risultati solidi occorre utilizzare una serie di strumenti pertinenti per i contesti educativi e sociali presi in considerazione, nonché definire il modo in cui i due approcci possono essere integrati in diverse fasi, quali quella iniziale esplorativa qualitativa, seguita da una fase quantitativa per verificare i risultati; oppure, all'inverso, con la fase quantitativa che precede un approfondimento qualitativo per interpretare i dati numerici, più vicina al caso qui presentato. Quest'ultimo, ponendo il proprio focus nel campo dell'educazione, utilizza come strumento principale il Differenziatore Semantico (Osgood, 1957) che come suggerito anche da Mathers (2009), ha la capacità d'integrarsi in una ricerca mista particolarmente complessa.

I metodi possono anche essere condotti contemporaneamente, per poi far sì che i risultati vengano integrati. In ogni caso, l'uso combinato di metodi aiuta a colmare le lacune che possono derivare dall'uso di un solo metodo; ad esempio, i risultati numerici possono essere spiegati o arricchiti con i dati qualitativi, e viceversa. I Mixed Methods risultano particolarmente utili in contesti complessi dove si desidera ottenere una visione d'insieme che non sia o solo quantitativa, o solo qualitativa: nelle scienze sociali, nella psicologia o nell'educazione, permette di analizzare sia il "cosa" che il "perché" dei fenomeni studiati. Ciò consente maggiori: completezza nella comprensione dei fenomeni analizzati, flessibilità grazie al possibile riadattamento del processo in base alle domande o ai risultati emersi. Consente anche una discreta corroborazione dei dati, dal momento che possono confermarsi a vicenda integrando quelli dell'altro, con il risultato di favorire la validità complessiva.

Ovviamente, la combinazione presenta anche qualche svantaggio, dato che: risulta impegnativa sia in termini di tempo che di risorse, richiede competenze interdisciplinari al ricercatore, il quale dev'essere competente in entrambi i metodi e saper integrare i dati.

In definitiva, la cornice teorica mista in campo educativo permette di affrontare la complessità dei fenomeni educativi integrando sia aspetti misurabili che esperienze soggettive. I Mixed Methods risultano utili in educazione poiché consente di analizzare processi di apprendimento, interazioni sociali e le politiche scolastiche da una prospettiva più ampia, portando a una comprensione più completa e dettagliata di fenomeni quali l'impatto delle politiche educative, calcolando sia il numero di studenti che completano un corso, ma anche intervistando alcuni studenti che non sono stati in grado di completarlo; oppure misurare la disparità dei risultati scolastici tra diversi gruppi sociali o etnici, seguita da un'indagine qualitativa per comprendere le esperienze soggettive di discriminazione o esclusione; o ancora, come nel caso qui presentato, l'efficacia percepita di un programma didattico attraverso un sondaggio quantitativo per alunni e alunne, mentre i dati qualitativi raccolti attraverso note di campo e Focus Group possono offrire una comprensione più profonda delle ragioni per cui il metodo ha dato o meno determinati risultati.

5.4 Differenziatore semantico

Il Differenziatore Semantico, sviluppato da Osgood e collaboratori negli anni '50, è uno strumento che misura il significato affettivo di un concetto attraverso dimensioni connotative. Si distingue tra aspetto denotativo, oggettivo e uguale per tutti, e aspetto connotativo, soggettivo e influenzato dalle emozioni individuali. Per quantificare il significato, Osgood ha introdotto scale composte da coppie di aggettivi bipolari, con una scala di rating a 5 o 7 posizioni, rappresentando componenti dello spazio semantico. Il significato di un concetto può variare tra gli individui, poiché ciascuno lo colloca in base alla propria esperienza. Ogni scala indica una dimensione specifica, e la posizione del concetto in questo spazio è espressa in termini di qualità (positiva o negativa) e intensità (distanza dall'origine) (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957).

Osgood ha condotto diversi studi per verificare empiricamente questa struttura, utilizzando campioni di studenti universitari. I concetti e gli aggettivi scelti per le scale dovevano essere familiari e diversi tra loro. L'analisi dei dati si è avvalsa di tecniche di analisi fattoriale, confermando la multidimensionalità dello spazio semantico e identificando tre dimensioni ricorrenti: *Valore*, *Potenza* e *Attività* (in inglese: *Evaluation*, *Potency* e *Activity*); quindi, in sintesi, si valutano le dimensioni:

1. *Valore (o Valutazione)* (positivo vs negativo): riguarda il giudizio di valore dato a un concetto ma anche ad un'esperienza (ad esempio, bello vs brutto).
2. *Potenza* (forte vs debole): misura la percezione della forza o della debolezza di un concetto o esperienza.
3. *Attività* (attivo vs passivo): rappresenta il grado di dinamismo percepito in relazione ad un concetto/esperienza.

Queste dimensioni, indipendenti tra loro, mostrano che le valutazioni dei soggetti su una dimensione non influenzano quelle delle altre, mentre la dimensione *Valore* spiega la maggior parte della varianza. Il Differenziatore Semantico fornisce un metodo per misurare e confrontare il significato affettivo attribuito a stimoli diversi, permettendo di esplorare le reazioni soggettive nei vari contesti e perfino culture (Osgood, 1964).

Il differenziatore semantico è uno strumento utile per misurare il significato affettivo di concetti, oggetti e eventi, garantendo obiettività, affidabilità e validità, la cui costruzione avviene in diverse fasi:

Selezione dei concetti/stimoli: È fondamentale che gli stimoli siano rappresentativi e pertinenti rispetto agli obiettivi della ricerca. Devono essere univocamente identificabili, familiari ai soggetti e chiaramente distinti. La familiarità degli stimoli è cruciale per evitare errori di misurazione.

Formulazione dell'ipotesi dimensionale: le dimensioni dello spazio semantico possono variare in base agli obiettivi di ricerca, è pertanto necessario formulare un'ipotesi sulle dimensioni che definiscono lo spazio semantico prima di procedere con la definizione delle scale.

Definizione delle scale: ogni scala del differenziatore semantico è costituita da coppie di aggettivi bipolari e da una scala di rating. È importante scegliere aggettivi che siano pertinenti agli stimoli, familiari ai soggetti, realmente opposti e neutri, per evitare bias.

Scelta delle modalità di presentazione: Il differenziatore semantico può essere presentato in vari formati, combinando l'ordine di presentazione degli stimoli e delle coppie di aggettivi; tuttavia, Osgood sostiene che queste modalità non influenzino i risultati.

La costruzione di un differenziatore semantico richiede attenzione e un approccio flessibile per garantire che lo strumento risponda adeguatamente agli obiettivi di ricerca, permettendo così di ottenere dati significativi e confrontabili tra diversi soggetti. La sua presentazione può avvenire tramite molteplici modalità, tenendo conto finalità e disegno dell'indagine, soprattutto in termini di accortezza grafica e procedura di somministrazione, sia per facilitare la lettura delle combinazioni di aggettivi in modo da ridurre gli errori di compilazione, poiché la complessità del differenziatore semantico può generare confusione, sia al fine assolutamente fondamentale di agevolare i soggetti nell'indicazione rapida della posizione che ritengono più adeguata per ciascun aggettivo, seguendo semplici istruzioni. Risulta infatti essenziale che i partecipanti valutino rapidamente, basandosi sulla loro prima impressione, occorre dunque chiedere di segnalare le impressioni senza eccessive riflessioni.

Rispetto ai possibili utilizzi del Differenziatore semantico, risulta adeguato nell'analizzare atteggiamenti o percezioni che potrebbero non essere facilmente espresse in modo diretto, aiutando a sondare l'aspetto connotativo del linguaggio e dei concetti, pertanto si presta ad essere applicato in diversi ambiti quali ad esempio: la psicologia, al fine di capire come le persone percepiscono concetti diversi; comunicativo - pubblicitario, per comprendere le associazioni emotive legate a un prodotto; in sociologia: nello studio degli atteggiamenti culturali e delle percezioni sociali. Questi studi dimostrano la versatilità del Differenziatore Semantico, il quale è stato anche utilizzato nell'ambito dell'attività motoria e sportiva, fornendo una comprensione approfondita de, ad esempio: i fattori psicologici che influenzano la performance, la valutazione delle emozioni legate a prestazioni e competizioni (Međedović, Milovanović & Kostić, 2012), il livello di autopercezione e motivazione degli atleti (Vogt, Schneider, & Bös, 2005), la percezione della qualità dei programmi e dell'ambiente sportivo (Pons & Martos, 1997).

6.4 Presentazione dei risultati statistici

Innanzitutto, occorre premettere che non in tutti i diversi passaggi si sono potuti analizzare i dati provenienti dalla totalità del campione, per diversi motivi: una scuola non era riuscita a effettuare le attività outdoor (che comunque è già un dato indicativo); in un'altra, invece, non tutte le classi hanno svolto l'intero progetto. Per questi motivi, non è stato quindi

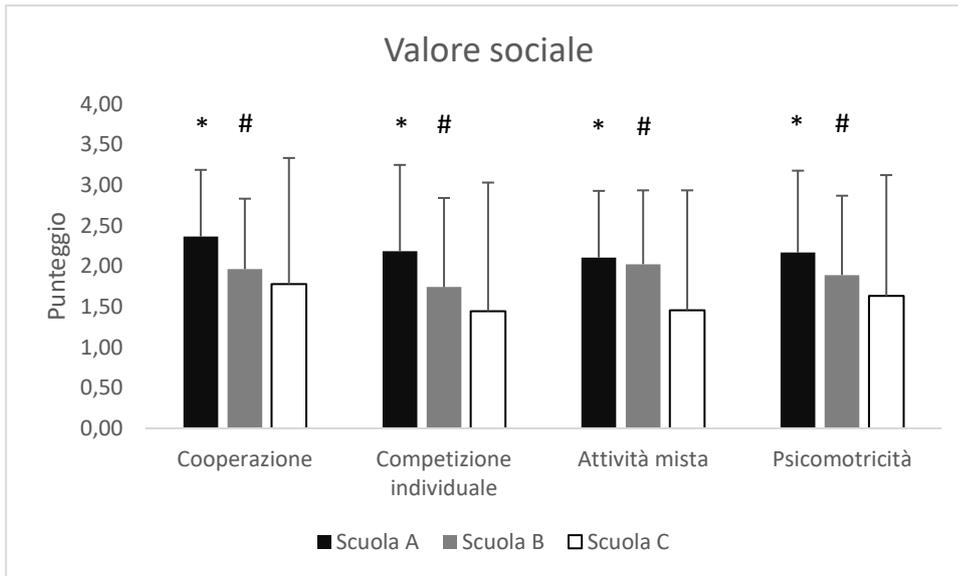
possibile svolgere le analisi “incrociate” dei dati, ovvero paragonare i diversi risultati, proprio perché mancavano alcuni termini di paragone. Ciò ha portato ad una discreta diminuzione del numero di dati utili, ma fortunatamente senza inficiare il lavoro nel suo complesso.

Ricordiamo che i bambini e le bambine hanno effettuato 4 tipologie di attività motoria (competizione individuale o duello, cooperazione, psicomotricità, attività mista cooperativa e competitiva) sia in ambiente indoor che outdoor. Inoltre, rammentiamo pure che il campione complessivo era di 276 bambini, di cui 139 di genere maschile e 137 di genere femminile, frequentanti le classi dalla prima alla quinta della scuola primaria, provenienti da 3 diversi plessi scolastici (per motivi di privacy, qui definite Scuola A, Scuola B, Scuola C). Teoricamente, calcolando che i bambini hanno svolto 8 attività ciascuno (4 indoor e 4 outdoor), si fa riferimento a circa 2.200 schede totali, ciascuna con 9 items; ovvero, si è trattato di digitare ed elaborare quasi 20.000 mila items.

Per ciascun partecipante sono stati rilevati, in associazione a ciascuna tipologia di attività, i punteggi nelle dimensioni “Valore sociale”, “Potenza espressa”, “Attività percepita” del differenziatore semantico di Osgood. Come già affermato, in realtà i totali sono inferiori, non essendo state svolte alcune attività da parte di alcune classi.

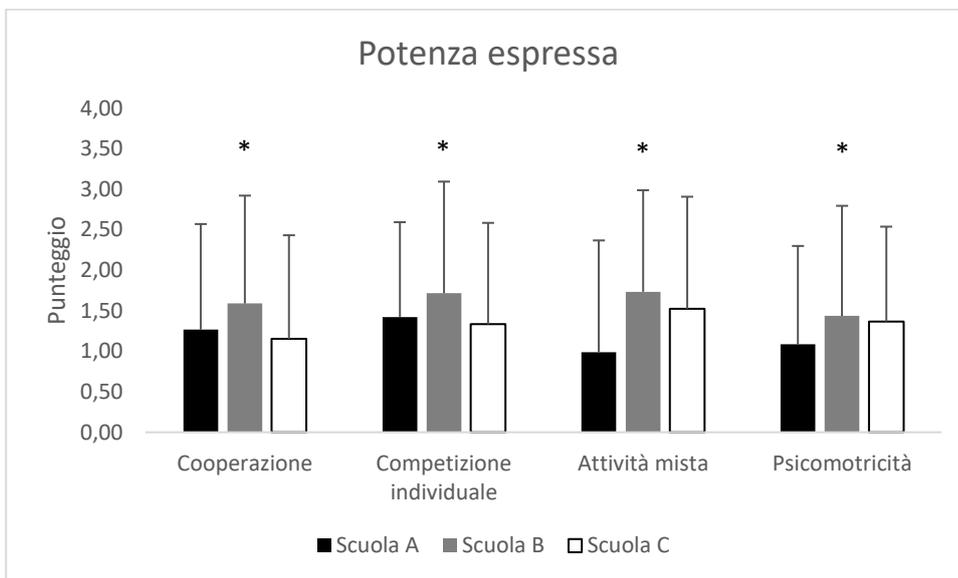
Una prima analisi ha confrontato i valori ottenuti nei diversi plessi scolastici per valutare la possibile influenza della sede dell’attività. Sono stati inizialmente confrontati i punteggi relativi all’attività indoor. Per questa analisi, sono stati considerati gli alunni delle classi seconde, terze e quarte, poiché queste classi erano presenti in tutti i plessi scolastici esaminati.

Attraverso un’ANOVA a due vie con post-hoc di Tukey (scuola x tipologia di attività) sono stati confrontati i punteggi medi dei valori nei 3 plessi scolastici e nelle 3 attività.



* $p < 0.05$ vs. Scuola B e Scuola C; # $p < 0.05$ vs. Scuola C

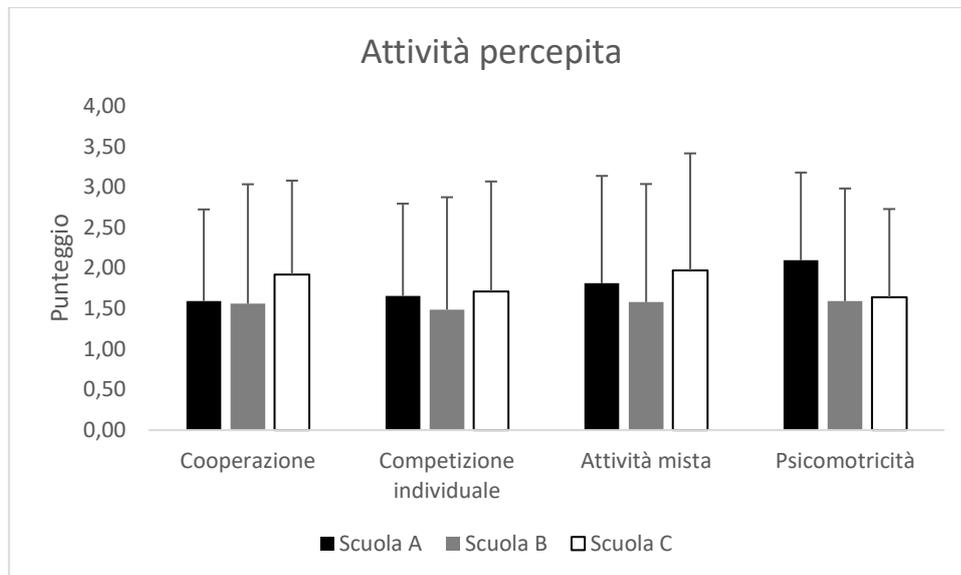
Per “Valore sociale”, i valori medi, complessivamente per le quattro attività, sono risultati significativamente maggiori nella scuola A rispetto alle Scuole B e C, e nella scuola B rispetto alla scuola C. Non si sono riscontrate differenze significative tra i punteggi ottenuti nelle diverse attività, né è risultata significativa l’interazione tra scuola e attività.



* $p < 0.05$ vs. Scuola A e Scuola C

Per “Potenza espressa”, i valori medi, complessivamente per le quattro attività, sono risultati significativamente maggiori nella scuola B rispetto alle Scuole A e C. Non si sono riscontrate

differenze significative tra i punteggi ottenuti nelle diverse attività, né è risultata significativa l'interazione tra scuola e attività.



Per "Attività percepita", non si sono osservate differenze significative per i valori medi né tra le scuole, né tra le attività, né è risultata significativa l'interazione tra scuola e attività.

Si sono quindi confrontate le scuole A e B per quanto riguarda la differenza di punteggio tra attività indoor e outdoor. L'analisi è stata limitata a queste due scuole in quanto i valori relativi all'attività outdoor della terza scuola non erano disponibili, mentre per le scuole. Sono stati considerati e quindi analizzati solo gli alunni e le alunne delle classi seconde, terze, quarte, quinte, ma non delle prime, in quanto una classe prima aveva riscontrato grosse difficoltà di compilazione del Differenziatore Semantico, principalmente per motivi linguistici.

Prima dell'analisi, è stato calcolato per ogni bambino la differenza tra punteggio indoor e outdoor per le 3 dimensioni analizzate.

La tabella riporta i valori medi (deviazione standard) dei delta (OUTDOOR – INDOOR) per le 3 dimensioni analizzate, rispetto alle scuole e alla tipologia di attività.

Per "Valore sociale" e "Attività percepita" non si riscontrano differenze significative tra le scuole, tra le tipologie di attività, né è significativa l'interazione tra scuola e attività.

Per "Potenza espressa", l'ANOVA mostra significatività dei valori medi tra le scuole ($p < 0.05$), con delta complessivamente maggiori per scuola A, che presenta un aumento per 3 attività su 4 (mista, psicomotricità e competizione individuale o duello) in seguito all'attività outdoor, mentre la scuola B mostra una diminuzione in associazione a tutte le tipologie di attività. Si

riscontra inoltre una differenza tra le tipologie di attività, con significatività tra “competizione individuale-duello” (valori complessivamente negativi) e psicomotricità (valori complessivamente positivi). Non è significativa l'interazione tra scuola e tipologia.

DELTA SOCIALE	VALORE	Cooperazione	Competizione individuale	Attività mista	Psicomotricità
Scuola A		-0,134 (1,244)	-0,231 (1,679)	0,027 (1,525)	0,054 (1,195)
Scuola B		-0,316 (0,967)	0,089 (0,939)	-0,165 (0,627)	-0,102 (1,055)
DELTA ESPRESSA	POTENZA	Cooperazione	Competizione individuale	Attività mista	Psicomotricità
Scuola A		0,142 (1,566)	-0,333 (1,598)	0,272 (1,545)	0,505 (1,370)
Scuola B		-0,061 (0,956)	-0,102 (1,006)	-0,268 (0,877)	-0,071 (1,375)
DELTA PERCEPITA	ATTIVITA'	Cooperazione	Competizione individuale	Attività mista	Psicomotricità
Scuola A		0,128 (1,740)	-0,095 (1,592)	-0,124 (1,445)	-0,403 (1,571)
Scuola B		0,088 (0,609)	-0,053 (0,943)	-0,126 (0,793)	-0,156 (1,234)

Per avere un'immagine completa dei risultati, si vedano gli schemi complessivi delle tre scuole coinvolte nel progetto, le quali riportano i valori numerici complessivi per classi su ciascuna attività indoor o outdoor, e sulle percezioni di Valore (in giallo per una lettura più immediata), Potenza (verde) e Attività (rosa). Confrontando Indoor e Outdoor, i numeri segnalati in grassetto indicano il valore più alto in rapporto al corrispondente ambito; nel caso di “parimerito” (se i valori risultano identici) sono stati evidenziati entrambi in grassetto. I dati relativi alla scuola 3, come appare evidente nello schema, si riferiscono unicamente

alle attività indoor. Le cifre in grassetto indicano le preferenze rispetto all'omologa esperienza dello stesso tipo.

SCUOLA 1 – COMPLESSIVO

	INDOOR 1	INDOOR 2	INDOOR 3	INDOOR 4	INDOOR 5
Misto V1	2,12	1,97	2,33	2,00	0,13
Duello V2	2,48	1,86	2,35	2,32	2,51
Coop V3	2,18	2,23	2,25	2,61	2,27
Psico V4	2,36	1,89	2,16	2,49	1,38
Misto P1	1,00	1,00	1,19	0,63	0,01
Ind.le P2	1,72	0,98	1,39	1,82	1,00
Coop P3	1,40	0,88	1,56	1,54	0,67
Psico P4	1,77	0,67	1,27	1,33	0,31
Misto A1	1,64	1,54	1,83	2,02	0,10
Ind.le A2	1,65	1,32	2,09	1,68	1,13
Coop A3	1,32	1,17	2,21	2,31	1,56
Psico A4	2,33	1,70	2,38	2,24	1,29

	OUTDOOR 1	OUTDOOR 2	OUTDOOR 3	OUTDOOR 4	OUTDOOR 5
Misto V1	2,90	2,04	2,22	1,21	1,18
Duello V2	2,36	1,65	1,92	2,39	1,79
Coop V3	2,26	1,81	2,25	2,76	1,93
Psico V4	2,64	2,14	2,46	2,09	1,38
Misto P1	1,75	1,02	1,32	1,31	0,10
Duello P2	1,45	0,46	1,13	2,00	0,82
Coop P3	0,84	1,09	1,62	1,80	0,78
Psico P4	1,27	1,98	1,56	1,58	0,89
Misto A1	2,55	1,80	1,77	0,94	0,71
Duello A2	1,77	1,41	1,03	1,75	1,40
Coop A3	1,63	1,14	1,75	2,06	1,31
Psico A4	1,33	1,46	2,26	0,93	1,15

SCUOLA 2 – COMPLESSIVO

	INDOOR 1	INDOOR 2	INDOOR 3	INDOOR 4	INDOOR 5
Misto V1		2,48	2,11	1,42	1,25
Duello V2		2,05	1,55	1,63	1,40
Coop V3		2,41	1,85	1,57	1,33
Psico V4		2,45	1,77	1,29	1,37
Misto P1		1,62	1,89	1,65	1,52
Duello P2		1,46	1,75	1,98	1,48
Coop P3		1,46	1,67	1,45	1,58
Psico P4		1,72	0,91	1,73	1,73
Misto A1		1,92	1,77	0,95	1,32
Duello A2		1,81	1,39	1,22	1,19
Coop A3		1,80	1,79	1,05	1,25
Psico A4		1,98	1,51	1,29	1,42

	OTDOOR 1	OTDOOR 2	OTDOOR 3	OTDOOR 4	OTDOOR 5
Misto V1		2,19	2,03	1,51	0,98
Duello V2		2,39	1,95	1,30	1,07
Coop V3		2,45	1,81	0,69	0,88
Psico V4		2,45	1,68	1,39	0,93
Misto P1		1,46	1,55	1,67	0,46
Duello P2		1,50	1,76	1,60	1,23
Coop P3		1,62	1,56	1,91	1,07
Psico P4		1,94	1,89	1,79	0,25
Misto A1		1,84	1,65	1,00	0,86
Duello A2		2,14	1,58	1,20	0,44
Coop A3		2,14	1,54	1,49	1,11
Psico A4		1,86	1,33	1,41	0,74

SCUOLA 3 - COMPLESSIVO (INDOOR)

	INDOOR 1	INDOOR 2	INDOOR 3	INDOOR 4	INDOOR 5
Misto V1	2,85	2,17	1,70	0,75	
Duello V2	2,31	2,37	1,22	1,05	
CoopV3	2,73	2,62	1,05	2,02	
Psico V4	2,93	2,02	1,48	1,52	
Misto P1	1,71	1,87	1,95	0,87	
Ind.le P2	1,00	2,01	0,94	1,18	
Coop P3	1,80	1,43	1,09	0,93	
Psico P4	2,13	1,51	1,44	1,21	
Misto A1	2,86	2,00	2,48	1,51	
Ind.le A2	1,08	1,61	1,50	2,02	
Coop A3	1,57	1,91	1,83	2,26	
Psico A4	2,71	1,50	1,94	1,41	

Prendendo in considerazione le “preferenze” (comunque spesso relative) che si riscontrano nel confronto tra attività outdoor e indoor nelle diverse classi, appare davvero difficile individuare delle nette linee di indirizzo (ovviamente, da questa analisi si deve escludere la scuola 3). Le situazioni più evidenti sono probabilmente quelle delle classi 2 e 5 della scuola 2, rispettivamente più favorevole all’outdoor la seconda e all’indoor la quinta, ma per il resto è tutto più sfumato.

Ad ogni modo, credo si possa affermare che questo in linea di massima sia un bene: significa che lo spazio esterno può giocare un ruolo non indifferente nel rafforzare le proposte educative di gioco motorio in generale. In sintesi, si può affermare che come c’è un tempo per tutte le cose, così è per lo spazio: probabilmente ci sono luoghi in cui è più corretto, utile e preferibile svolgere delle attività di un certo tipo, piuttosto che altre. Da questo punto di vista, ritengo che i risultati del lavoro abbiamo dato una risposta significativa. In altri termini, appare importante svolgere sia attività indoor (ci mancherebbe altro che le togliessimo: non è di sicuro questo il nostro intento), sia outdoor, le quali sono in grado di favorire importanti processi che favoriscono la sostenibilità socio-relazionali e ambientale.

Infine, nell’allegato 2 (in calce al documento) si possono trovare tutti i dati suddivisi per genere, attività indoor e outdoor, oltre ai diversi tipi di relazione definiti dalla Prasseologia motoria - da quella psicomotoria alle sociomotorie di cooperazione, duello individuale e tra squadre.

7.4 Raccolta e rielaborazione dei dati qualitativi: il Focus Group

Il Focus Group costituisce uno strumento di ricerca qualitativa in grado di raccogliere opinioni, idee e feedback da un gruppo di persone selezionate, solitamente composto da un numero non eccessivo di persone, condotto da un moderatore che guida la discussione su uno specifico tema o questione data, permettendo di esplorare percezioni, attitudini e comportamenti. Questa raccolta di dati qualitativi favorisce l'ottenimento di dettagli su come le persone percepiscono determinati processi e attività, mettendo assieme percezioni e idee in forme che i dati quantitativi non possono fornire; discutendo assieme, si stimolano nuove idee e sorgono "illuminazioni" che senza le dinamiche di gruppo difficilmente emergerebbero.

In questo caso è servito a valutare "dal di dentro" il lavoro svolto presso le scuole; essendo stato effettuato al termine, gli operatori e operatrici hanno potuto descrivere le condizioni in cui hanno operato, fornire sia le loro impressioni che opinioni. Da questo punto di vista, è stato un momento davvero basilare per comprendere il senso, il valore e la ricchezza dell'intero processo che ha coinvolto parecchie insegnanti e moltissimi giovani alunni e alunne. Dunque, Il focus group è una tecnica importante perché fornisce una comprensione profonda delle questioni affrontate, permette di sviluppare e cogliere aspetti anche piuttosto sfumati e profondi che non emergono attraverso metodi quantitativi o in interviste a soggetti singoli (Krueger & Casey, 2015).

Ora riprendiamo i temi che sono emersi dal Focus group svolto, giustificando le affermazioni attraverso la riproposizione dei passaggi-chiave che sono stati rielaborati dalla trascrizione effettuata al termine dell'incontro, disponibile in toto nell'Allegato n. 2 già citato.

Innanzitutto, va detto che l'incontro si è focalizzato sulle sensazioni rispetto al lavoro svolto, alle relazioni con le persone, alle difficoltà incontrate, ai punti forti sviluppati, ed ovviamente alle differenze tra spazi, situazioni e percezioni tra indoor e outdoor. In breve, la richiesta che ha dato il "la" allo scambio dialogico è sintetizzabile nella frase: "*Quali sono le vostre*

sensazioni rispetto al lavoro svolto, soprattutto confrontando ciò che è avvenuto dentro e fuori?”. Di seguito, rivediamo i punti salienti che sono emersi.

- Difficoltà logistiche indoor: la scuola 1 possiede una palestra al limite dell'adeguatezza, essendo piccola e avendo purtroppo due colonne al suo interno; per questo motivo, i giochi all'aperto hanno permesso di sviluppare situazioni altrimenti difficili da svolgere indoor, anche se ciò richiede tempo e non sempre è fattibile, per esempio in caso di “maltempo”.

G.: *la palestra è molto difficoltosa, quindi quando ci siamo spostati fuori, secondo me i bimbi si sono divertiti molto di più perché avevamo uno spazio molto, molto più grande in cui poter giocare. L'unica cosa sono i tempi: in un'ora spostarsi fuori e tornare dentro, già normalmente le classi sono in ritardo e si si perdono 10/15 minuti per mettere e togliere le scarpe, ad andare fuori ancora di più. Poi il materiale si sporca, ci sono questi problemi: la pioggia, il fango... In generale, secondo me mi son trovati meglio fuori che dentro la palestra.*

M.: *la palestra sicuramente non è l'ideale perché non è nelle condizioni più sicure, ci sono due pareti che “entrano” e condizionano l'attività. Però quando pioveva o era infangato la maestra (giustamente) non voleva andar fuori. Quindi c'è stato anche questo limite, diciamo.*

S: *L'attività outdoor è andata meglio dove c'è la palestra molto piccola e con due colonne in mezzo; quindi, sicuramente fuori è meglio perché è un ambiente dove i bimbi possono anche usare la fantasia e riescono a fare le attività.*

- Alcune difficoltà nella compilazione schede del questionario, ma anche feedback positivi:

V.: *i moduli fatti per le prime sono difficilissimi, quasi la metà dei bimbi non parla l'italiano poi le tabelle fatte in quel modo... cioè loro non hanno la concezione della gradualità, quindi per la maggior parte era o bello o brutto. E quindi sì, quello è stato molto difficile. Le maestre si sono lamentate molto. All'inizio ho cercato di aiutarli facendogli la faccina che sorride col pollice in su, quella triste, ecc., ma comunque hanno sempre solo scelto i due estremi. Però, per il resto si sono assolutamente divertiti!*

S.: *abbiamo riscontrato feedback positivi dalle maestre, erano contente del lavoro svolto e interessate. I bambini sono sempre stati attivi e si divertivano. L'unica difficoltà riscontrata è stata il questionario. La raccolta dati ha presentato numerose difficoltà, in particolare i bimbi di prima non sanno ancora leggere bene, alcuni termini erano incomprensibili. Anche parecchi bambini di seconda e di quarta, non capivano i termini usati. La classe quinta è in una situazione particolare: metà risulta seguita dagli assistenti sociali per situazioni familiari complicate, questi hanno mostrato una sorta di apatia nei confronti delle attività del gruppo, la restante metà della classe ha partecipato attivamente e aiutando i compagni in difficoltà e certificati. E aggiungo che alcune maestre erano contrarie al questionario perché bisognava scrivere il numero di riferimento del bambino; quindi, secondo loro si andava contro alle norme della privacy. Però poi hanno apprezzato molto il lavoro svolto.*

- Eventuali differenze nel lavorare per il progetto rispetto alle “solite” attività didattiche:

M.: *La differenza è stata il lavorare per obiettivi, lo dicevo a inizio della lezione quindi ho notato una maggiore consapevolezza nei ragazzi e in quello che poi si faceva durante la lezione. Concentrarsi sull'obiettivo che avevo segnalato è diverso da quando facciamo le lezioni normalmente. Andavamo a fare cooperazione... quindi lo dicevo, lo sapevano ed erano focalizzati su quello. [Sono] sempre tutti molto coinvolti, (...) alla fine sono molto presi dal fatto che si è in palestra.*

- Appare prepotentemente il ruolo delle “relazioni in gioco”: differenze tra agire in solitaria o con gli altri, tra competizione e cooperazione.

V.: *Per me, le prime nei giochi di competitività trovano più difficoltà perché non sanno ancora approcciarsi bene alla vittoria o alla sconfitta, mentre le terze nei giochi competitivi sono molto più coinvolti e si trovano invece più in difficoltà nei giochi di psicomotricità.*

G.: *Anch'io ho cercato di fare meno giochi di competizione, perché nella mia classe non andavano molto d'accordo, quindi ho fatto più giochi di cooperazione che alla fine, malgrado i disagi del gruppo classe, sono andati molto bene. La competizione l'abbiamo fatta un po' più fuori e sicuramente sono andati meglio. Innanzitutto, c'era un bimbo che doveva essere certificato, senza la maestra avrei fatto molta fatica. La classe era fondamentalmente spaccata in piccoli gruppi che lavoravano molto bene, poi ho provato un po' a sfaldare questi gruppetti per fare giochi di cooperazione unendo elementi diversi. C'è stata della difficoltà all'inizio però pian piano è servito.*

- Altre situazioni problematiche, causate da diversi motivi.

V.: *Per quanto riguarda le prime [c'erano] già due bimbi più quattro in fase di certificazione. In particolare, c'era una bambina, direi la più grave, violentissima anche con le maestre, che era abbastanza difficile da gestire. Tra gli altri c'era un bimbo con difficoltà motorie, altri semplicemente a livello comportamentale: scatti di rabbia, violenza verso i compagni. Sono classi molto eterogenee, con tante nazionalità diverse e bimbi che non parlano la lingua, però allo stesso tempo riescono a trovare un modo per comunicare e partecipare. Nei giochi di competitività, il bambino che non sa perdere alla fine si arrabbia, scoppia a piangere. Nelle terze c'erano più litigi e polemiche sul momento, però alla fine sono abituati che c'è chi vince e c'è chi perde.*

- Il rapporto tra spazio e attività: esplorazioni all'aperto.

G.: *Secondo me fuori tutto è molto più dispersivo, anche l'attenzione dei bimbi, soprattutto quelli più piccoli. È più difficoltoso attirare l'attenzione, si distraevano anche con l'erba per terra... quindi in palestra sicuramente c'è più attenzione. Fuori, ho puntato più sui giochi di esplorazione, mentre dentro abbiamo provato a saltare la corda, perché c'era più silenzio e concentrazione; fuori era dispersivo anche per il rumore della strada o delle altre classi che erano in cortile, era più difficile che fossero concentrati.*

M.: *C'era entusiasmo iniziale fuori, che però poi svaniva per tutti gli eventi extra che ci sono: l'asilo di fianco, le bidelle che passano la strada, la classe che magari passa da lì...*

V.: *Sì, concordo, concordo in tutto anche per quanto riguarda i miei.*

- Collaborazioni tra adulti, relazioni con le maestre.

M.: *Con la quinta ho avuto la fortuna di essere affiancato dalla maestra di educazione fisica, c'è stata collaborazione per portare avanti quello che faceva durante l'anno, mentre con la terza è capitavo in un'ora in cui c'era una maestra di sostegno che non li seguiva quasi mai, quindi c'è stata una sorta di delega, e questo ha influito molto nella "presenza".*

G.: *Da me la maestra magari interveniva sul silenzio, però mi ha sempre fatto fare, non è mai intervenuta su obiettivi e anzi prendeva appunti su quello che facevamo.*

V.: *Con le terze ho avuto la maestra principale, ci teneva a calmarli, se c'era "qualcosa" ne parlava però non ha mai imposto nulla. Nelle prime c'era la maestra principale, le due di sostegno più una in aggiunta per una bambina che scappava, le ho viste sempre veramente molto stanche. Sono due prime molto impegnative. La maestra principale per un lungo periodo è stata assente perché infortunata, ma con un altro maestro andava meglio perché urlava meno, cercava di fargli capire quando sbagliavano, evitando di urlargli addosso, e i bimbi, erano più calmi, aveva un tipo diverso di autorità.*

In sintesi, non emerge affatto che lo spazio e le attività all'aperto siano una "panacea" per tutti i mali; anzi, addirittura possono emergere delle difficoltà che altrimenti rimarrebbero nascoste. Però anche questo è importante: se le problematiche non escono, non è possibile lavorarci e sviluppare percorsi educativi importanti e utili alla crescita di persone, gruppi e comunità sociali, anche di tipo istituzionale come quelle scolastiche.

CAPITOLO 5

DISCUSSIONE DEI DATI

Il presente studio analizza l'Outdoor Education e la sua crescita in Italia, con un focus sul gioco motorio all'aria aperta nella scuola primaria. La ricerca, condotta su tre scuole primarie, ha valutato come l'utilizzo degli spazi indoor e/o outdoor possano influenzare le dinamiche ludiche e sociali. Basata a livello metodologico su un approccio di ricerca, misto (quantitativo-qualitativo), e sulla Prasseologia motoria a livello di cornice epistemologica settoriale, si è cercato di definire il ruolo del cortile scolastico nell'evidenziare la logica esterna dei giochi, ovvero il loro valore socioculturale. L'indagine ha prodotto dati sulle relazioni, l'apprendimento e il valore educativo del gioco motorio. Cercheremo ora di vedere in sintesi come tutto ciò sia avvenuto, tirando le fila del lavoro di analisi precedentemente svolto, sul quale occorre tuttavia affondare dei "carotaggi" capaci di portare elementi che chiariscano i processi e le dimensioni che occorre far emergere dal lavoro complessivo.

1.5 La "scelta del campo": il gioco, l'Outdoor Education e la Prasseologia motoria.

In sintesi, abbiamo visto come il gioco sia un fenomeno complesso che ha affascinato filosofi come Huizinga, Schiller, Caillois e Wittgenstein, i quali ne hanno analizzato il ruolo culturale, sociale e creativo. In particolare, emerge sia come un'espressione di libertà che un riflesso della società, il che evidenzia il suo contributo alla cultura e alle pratiche sociali. Nell'espressione della libertà creativa, l'essere umano supera le costrizioni della realtà per immaginare mondi alternativi. In particolare, Caillois (1958) lo suddivide in quattro categorie (competizione, caso, simulazione e vertigine), mostrando come ogni forma ludica rifletta e influenzi le strutture sociali. Wittgenstein (1953), da parte sua, usa il concetto di gioco per descrivere la variabilità del linguaggio e delle convenzioni sociali. Il gioco è anche un potente strumento di apprendimento e socializzazione. Piaget (1946) sottolinea il suo ruolo nello

sviluppo cognitivo dei bambini, mentre Gadamer (1960) lo considera una via per comprendere il mondo.

Nel contesto sportivo, il gioco permette di esprimere abilità, strategia e rispetto delle regole, favorendo la crescita individuale e collettiva. Csikszentmihalyi (1990) introduce il concetto di "flusso", descrivendo lo stato di totale coinvolgimento durante l'attività ludico-motoria. Con l'avvento della tecnologia, il gioco si è evoluto nei videogiochi, che ampliano le possibilità narrative e interattive ma sollevano anche questioni sociali e psicologiche rispetto al distacco da una realtà tangibile.

Il gioco motorio, infine, è essenziale nello sviluppo psicomotorio e sociale. Nei bambini favorisce la coordinazione, l'equilibrio e l'interazione sociale, mentre negli adulti contribuisce al benessere fisico e mentale. Inoltre, in ambito educativo, il movimento può rafforzare l'apprendimento cognitivo. In ogni sua forma, il gioco si conferma un elemento centrale nell'esperienza umana, arricchendone la vita individuale e collettiva.

Inoltre, il lavoro esamina le differenze tra attività motorie svolte in ambienti indoor e outdoor, sottolineandone il valore educativo, didattico, sociale e culturale. Abbiamo approfondito il concetto di Outdoor Education (OE), ancora relativamente nuovo nel contesto formativo italiano, esplorandone le radici storiche, la diffusione nei paesi nord-europei e del Commonwealth, il suo impatto nel dibattito pedagogico moderno.

La riflessione pedagogica sullo spazio si inserisce nella cosiddetta "svolta spaziale" (Soja, 1996), la quale evidenzia il possibile ruolo dell'uso dei diversi luoghi nei processi educativi. La ricerca sull'OE dimostra come gli spazi all'aperto, in particolare il cortile scolastico, abbiano una funzione significativa nell'apprendimento e nelle dinamiche sociali (Burke & Grosvenor, 2003; Larsson & Rönnlund, 2021). Gli studi indicano che i cortili sono cruciali nell'apprendimento informale, la negoziazione dell'identità e le interazioni sociali, ma anche un tema purtroppo spesso trascurato nelle pratiche e riflessioni pedagogiche (Blatchford, 1998; Fiskum & Jacobsen, 2013; Gustafson, 2009).

Le radici dell'OE risalgono a pensatori che sottolineavano l'importanza del contatto con la natura per un'educazione equilibrata. Su tutti, Comenio promuove l'apprendimento esperienziale e l'uso dell'ambiente esterno, mentre Locke enfatizza l'importanza dell'educazione fisica e della libertà nel gioco all'aperto. Rousseau, con "L'Emilio", propone un'educazione naturale basata sull'interazione con l'ambiente. Durante la Rivoluzione Industriale, l'urbanizzazione riduce le opportunità di apprendimento all'aperto, portando a

iniziative come il Kindergarten di Friedrich Fröebel, che valorizza il gioco come elemento centrale nello sviluppo infantile. Margaret McMillan fonda la prima Open Air Nursery School nel 1914, enfatizzando l'importanza dell'aria aperta per il benessere dei bambini. Nel XX secolo, l'Attivismo Pedagogico consolida l'importanza dell'OE con figure come Ovide Decroly, che sviluppa il metodo dei "centri di interesse", e John Dewey, che pone l'esperienza al centro dell'apprendimento. In Scandinavia, il concetto di Friluftsliv e l'approccio I Ur Och Skur rafforzano l'educazione all'aperto come pratica pedagogica consolidata. L'OE rappresenta oggi una risposta alla crescente disconnessione tra bambini e mondo reale, promuovendo esperienze educative che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia e delle competenze sociali.

L'Outdoor Education (OE) affonda le sue radici nel pragmatismo anglosassone, influenzato da pensatori come John Dewey e David Kolb. La sua caratteristica principale è l'apprendimento all'aperto: si sviluppa ponendosi il quesito "Why indoor?". L'OE non consiste semplicemente nel trasferire la didattica tradizionale all'esterno, ma richiede un approccio pedagogico che valorizza l'esperienza co-costruita e in parte diretta coinvolgendo i discenti. È più un approccio educativo che un metodo rigido, centrato appunto sull'esperienza esplorativa dei bambini all'esterno, nel "mondo", dove la scuola rimane comunque un punto di riferimento importante. Uno dei principali ostacoli è la percezione del rischio, spesso enfatizzata dai genitori e dagli insegnanti. Tuttavia, la ricerca ha dimostrato che i bambini non siano affatto più al sicuro al chiuso; inoltre, educare al rischio è essenziale per sviluppare competenze di prevenzione e consapevolezza.

Dal punto di vista pedagogico, l'OE promuove non solo il rapporto tra uomo e natura, ma anche negli spazi urbani, enfatizzando osservazione, investigazione, cooperazione e creatività. Si articola in tre ambiti principali: educazione ambientale, personale e sociale, e attività fisica (prettamente cooperativa). L'esperienza diretta e non mediata è essenziale, con l'insegnante nel ruolo di guida che favorisce l'esperienza ma non si pone come leader unico. L'OE sviluppa autostima, leadership e lavoro di squadra, valorizzando il problem solving. Inoltre, sviluppa l'apprendimento interattivo con l'ambiente, superando la rigida divisione tra scuola e realtà esterna. Per questo, i cortili scolastici rappresentano un primo spazio d'azione per l'OE, specialmente nelle aree urbane, offrendo opportunità di studi a livello sociale, ambientale ed economico. La sicurezza rimane un aspetto centrale: occorre distinguere tra rischio, che è affrontabile, e pericolo, che va mitigato. Strumenti come il

"Journey Plan" e l'"Hazard Assessment" aiutano a pianificare e valutare le attività dal punto di vista pragmatico rispetto alla sicurezza.

L'OE può risultare efficace anche nel contrastare la sedentarietà e le sue conseguenze negative sulla salute, promuovendo attività fisica e benessere psicofisico. In generale, gli studi evidenziano il ruolo favorevole dell'attività outdoor nella prevenzione di: obesità, stress, patologie cardiovascolari e altre problematiche associate. L'OE favorisce uno stile di vita attivo e una maggiore connessione con l'ambiente, rendendolo una risorsa assolutamente fondamentale per l'educazione contemporanea.

In sintesi, l'OE è strettamente legata all'apprendimento esperienziale, collocandosi all'intersezione tra attività all'aria aperta, educazione ambientale e sviluppo personale. Un buon educatore deve guidare le esperienze in sicurezza, considerando sia gli obiettivi specifici che quelli generali. L'OE è riconosciuta per il suo impatto positivo su vari aspetti, tra cui la conoscenza dell'ambiente, lo sviluppo corporeo e sensoriale e l'apprendimento diretto (Higgins & Nicol, 2002). Ceciliani (2011) sottolinea l'importanza dell'interazione con la natura e il movimento per i bambini, che beneficia anche della biofilia e degli effetti positivi degli spazi verdi. Nonostante le potenzialità, gli insegnanti spesso non sanno come gestire le attività outdoor, in quanto mancano di una preparazione adeguata. L'OE richiede una preparazione specifica, simile a quella necessaria per l'educazione fisica. Le linee guida proposte per superare queste difficoltà includono l'avventura responsabile, l'uso della scuola e del territorio come "base sicura", e l'attenzione a rispettare e sviluppare la curiosità di allievi e allieve. A tale proposito, i modelli di relazione "insegnante-allievo-esperienza", appaiono strumenti fondamentali per gestire i percorsi didattici. Questi modelli spaziano dal "laissez-faire" (dove l'insegnante lascia grane libertà agli studenti) al "filtro selettivo", in cui invece guida l'esperienza. L'approccio dell'OE richiede competenze specifiche per gestire il gruppo, affrontare resistenze, favorire l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta, promuovendo un approccio interdisciplinare in cui la conoscenza emerge attraverso la connessione tra teoria e pratica, integrando le attività nel curriculum scolastico.

Infine, il presente lavoro adotta la cornice epistemologica fornita dalla Prasseologia Motoria (PM) proposta da Pierre Parlebas. Si tratta di una teoria che studia l'agire umano, concentrandosi sull'educazione fisica come una "pedagogia delle condotte motorie". Questa visione considera la motricità come piena espressione della personalità, influenzata sia da motivazioni intrinseche che dal contesto culturale in cui vive, opera e gioca il soggetto. Parlebas critica il dualismo mente-corpo e propone un approccio unitario alla persona, in cui

le diverse dimensioni della personalità si manifestano anche nelle scelte motorie. La PM si distingue per l'analisi delle "condotte motorie" come comportamenti complessi, non riducibili a meccanismi biomeccanici.

Una parte centrale della PM è l'analisi degli Universali Ludici: Spazi, Tempi, Oggetti, Punteggi, Ruoli e Relazioni, che permettono di comprendere la "logica interna" dei giochi. Ogni universale incide sulle dinamiche ludiche e consente di distinguere vari tipi di attività: psicomotoria, giocosport, sportiva, tradizionale e così via. In particolare, lo spazio e il tempo definiscono l'ambiente del gioco, mentre oggetti, ruoli e punteggi influenzano la dinamica sociale e psicologica dei partecipanti.

La comunicazione motoria definita dalla PM è suddivisa in categorie: psicomotorie (senza interazioni), sociomotorie cooperative (con cooperazione), sociomotorie oppostive (con competizione diretta), miste (con combinazione di cooperazione e competizione). L'approccio prasseologico sottolinea la centralità della comunicazione e delle relazioni, criticando la tendenza a ridurre l'individuo a un esecutore di azioni stereotipate. Inoltre, Parlebas distingue tra ambienti con "informazione completa" (standard) e "informazione incompleta" (naturali o sconosciuti), influenzando la motricità e la capacità di adattamento. La PM esplora anche la socializzazione sportiva, evidenziando come il gioco motorio rifletta norme e valori sociali, e suggerisce l'uso di griglie osservative per analizzare le pratiche ludiche, al fine di utilizzare pienamente i concetti prasseologici nello sviluppo di progetti d'educazione fisica.

2.5 Il lavoro di ricerca empirica: gli effetti dei giochi indoor e outdoor alla scuola primaria.

Il progetto "Lo spazio dell'educazione motoria" ha esplorato il ruolo dello spazio nell'attività motoria presso alcune scuole primarie, distinguendo tra ambienti indoor e outdoor. L'obiettivo era di esaminare come le relazioni tra soggetti e spazi possano cambiare in base alle condizioni "in gioco". Utilizzando la teoria degli "ambiti motori" prasseologici, si è indagata la percezione di attività diverse, in particolare gli sport indoor e i giochi tradizionali all'aperto. Per la valutazione delle percezioni, si è utilizzato lo strumento del Differenziatore Semantico di Osgood, il quale misura il significato connotativo delle attività. Raccogliendo

dati attraverso un disegno di ricerca misto che ha integrato metodi quantitativi (questionari) e qualitativi (focus group), il progetto ha coinvolto tre scuole primarie e 15 classi, nelle quali sono state svolte 10 lezioni per ciascun gruppo-classe aderente al progetto. Le attività variavano tra psicomotricità, cooperazione, competizione e attività miste in ambienti sia indoor che outdoor, il che ha permesso di confrontare i rispettivi risultati.

Il disegno della ricerca si è basato sul metodo dei Mixed Methods, che unisce approcci quantitativi e qualitativi, per analizzare fenomeni complessi e multidimensionali, come la percezione e l'impatto delle attività motoria. Questo approccio consente di esplorare diversi livelli di significato e di triangolare i dati per migliorare la validità dell'indagine. Il progetto, svolto durante l'anno scolastico 2022/23, ha incluso: una formazione per gli educatori, le attività pratiche nelle scuole, la raccolta di dati tramite il Differenziatore Semantico, un focus group finale con gli educatori. Mediante le attività pratiche, adattate alle capacità motorie dei bambini, si è cercato di stimolare la libertà di scelta nel gioco stesso, quindi la loro espressione spontanea. Le scuole coinvolte hanno avuto esperienze simili ma, per diversi motivi soprattutto logistici e organizzativi, con alcune differenze nelle attività svolte.

Sintesi dei risultati quantitativi raccolti mediante il Differenziale semantico di Osgood

La ricerca includeva un campione di 276 bambini (139 maschi e 137 femmine) che frequentavano la scuola primaria, suddivisi in tre scuole (A, B e C). Ogni bambino svolgeva 8 attività motorie, 4 indoor e 4 outdoor. Le attività comprendevano competizione individuale o duello, cooperazione, psicomotricità e attività mista cooperativa e competitiva. I punteggi ottenuti per ciascuna attività erano analizzati nelle dimensioni "Valore sociale", "Potenza espressa" e "Attività percepita" utilizzando il differenziatore semantico di Osgood. Alcuni dati sono risultati inutilizzabili a causa delle assenze nelle attività, oppure difficoltà di comprensione e quindi compilazione da parte di alcune classi.

Una prima analisi confronta i punteggi ottenuti nelle diverse scuole per l'attività indoor, limitandosi alle classi seconde, terze e quarte, presenti in tutte le scuole. Attraverso un'ANOVA a due vie, emerge che la Scuola A presenta valori significativamente più alti rispetto alle Scuole B e C per il "Valore sociale". Per la "Potenza espressa", la Scuola B risulta avere valori medi superiori rispetto alle altre scuole. Non si rilevarono differenze

significative per "Attività percepita". Un'altra analisi confronta i punteggi tra attività indoor e outdoor nelle scuole A e B. Si nota una differenza tra i punteggi indoor e outdoor per ciascuna dimensione, ma non emergono differenze significative per "Valore sociale" e "Attività percepita", mentre per "Potenza espressa" la Scuola A mostra aumenti nei punteggi outdoor per tre delle quattro attività, al contrario la Scuola B presenta una diminuzione complessiva. Inoltre, emerge una differenza significativa tra le attività, con i punteggi più alti per la psicomotricità rispetto alla competizione individuale.

Infine, i risultati sono riassunti in tabelle e grafici, che riportavano i valori medi delle diverse attività nelle tre scuole, evidenziando le differenze tra indoor e outdoor. I dati mostrano le preferenze relative a ciascun tipo di attività, con i punteggi più alti evidenziati in grassetto, com'è possibile notare complessivamente nel capitolo corrispondente. Tuttavia, qui si allegano due tabelle significativamente differenti: i complessivi Outdoor.

SCUOLA 1 – OUTDOOR

	OUTDOOR 1	OUTDOOR 2	OUTDOOR 3	OUTDOOR4	OUTDOOR5
Misto V1	2,90	2,04	2,22	1,21	1,18
Duello V2	2,36	1,65	1,92	2,39	1,79
Coop V3	2,26	1,81	2,25	2,76	1,93
Psico V4	2,64	2,14	2,46	2,09	1,38
Misto P1	1,75	1,02	1,32	1,31	0,10
Duello P2	1,45	0,46	1,13	2,00	0,82
Coop P3	0,84	1,09	1,62	1,80	0,78
Psico P4	1,27	1,98	1,56	1,58	0,89
Misto A1	2,55	1,80	1,77	0,94	0,71
Duello A2	1,77	1,41	1,03	1,75	1,40
Coop A3	1,63	1,14	1,75	2,06	1,31
Psico A4	1,33	1,46	2,26	0,93	1,15

SCUOLA 2 – OUTDOOR

	OTDOOR 1	OUTDOOR 2	OUTDOOR 3	OUTDOOR 4	OUTDOOR 5
Misto V1		2,19	2,03	1,51	0,98
Duello V2		2,39	1,95	1,30	1,07
Coop V3		2,45	1,81	0,69	0,88
Psico V4		2,45	1,68	1,39	0,93
Misto P1		1,46	1,55	1,67	0,46
Duello P2		1,50	1,76	1,60	1,23
Coop P3		1,62	1,56	1,91	1,07
Psico P4		1,94	1,89	1,79	0,25
Misto A1		1,84	1,65	1,00	0,86
Duello A2		2,14	1,58	1,20	0,44
Coop A3		2,14	1,54	1,49	1,11
Psico A4		1,86	1,33	1,41	0,74

Il confronto tra attività outdoor e indoor nelle diverse classi ha evidenziato preferenze spesso relative e variabili. Le situazioni più evidenti si sono riscontrate nelle classi 2^a e 5^a della scuola 2, ma in generale non sono emerse linee di indirizzo nette, segnalando un beneficio nell'uso combinato degli spazi. Sebbene l'outdoor non sia risultata sempre la soluzione migliore, è comunque apparsa importante per rafforzare le proposte educative di gioco motorio, con la possibilità di scegliere lo spazio più adatto a ogni attività. Questa "combinazione" contribuisce a favorire la sostenibilità socio-relazionale e ambientale.

Il Focus Group, come strumento di ricerca qualitativa, consente di esplorare percezioni e opinioni, raccogliendo feedback dal personale coinvolto nel progetto scolastico. I temi principali emersi riguardavano le difficoltà logistiche dell'ambiente indoor (come le limitazioni della palestra) e i vantaggi dello spazio outdoor, che permetteva di sviluppare attività difficilmente praticabili al chiuso, nonostante alcune problematiche legate ai tempi e alle condizioni atmosferiche. Sebbene vi fossero difficoltà nella somministrazione del questionario (soprattutto nelle classi con bambini non ancora capaci di leggere o con situazioni familiari complesse), i feedback erano generalmente positivi riguardo al coinvolgimento degli studenti.

Inoltre, la differenza tra lavorare per obiettivi e le “solite” attività didattiche emergeva come un punto centrale, evidenziando un maggiore coinvolgimento e consapevolezza dei ragazzi. Le relazioni in gioco, tra competizione e cooperazione, erano un altro tema rilevante, con differenze nella risposta dei bambini a seconda dell'età e delle dinamiche di gruppo. Il rapporto tra spazio e attività, in particolare le esplorazioni all'aperto, ha mostrato alcune difficoltà legate alla concentrazione, ma anche un valore educativo nell'affrontare le problematiche emerse.

Infine, la collaborazione tra adulti e le relazioni con le maestre sono risultate fondamentali per il buon esito delle attività, anche se le dinamiche di gruppo e le differenti modalità di intervento influenzavano il coinvolgimento degli studenti. In sintesi, l'uso degli spazi esterni non risulta assolutamente essere una soluzione definitiva o “panacea”, però un'opportunità per mettere in luce difficoltà che potessero essere affrontate e superate nel contesto educativo, quindi una valida leva di sviluppo, questo certamente sì.

CONCLUSIONI

Il presente progetto di tesi, nato nel periodo immediatamente successivo all'emergenza sanitaria che ha interessato le scuole durante l'anno scolastico 2021/2022, ha mirato a fornire valori formativi in grado di generare un impatto duraturo anche per il futuro. Il percorso si è avvalso della collaborazione tra associazioni sportive e istituti scolastici appartenenti alla Rete delle Scuole all'Aperto.

Le attività del progetto, portate avanti da istruttori qualificati, si sono svolte presso diverse scuole del territorio. Queste sono state pianificate e monitorate, in modo che i risultati possano essere resi accessibili sia ad un pubblico competente ed interessato, sia più ampio, al fine di riuscire a far sì che sia possibile replicare e beneficiare di tale modello progettuale su scala non limitata al contesto di provenienza.

Il progetto si è fondato e ha inteso sviluppare evidenze scientifiche attestanti l'importanza della socializzazione condivisa nello sviluppo democratico attraverso il gioco all'aria aperta, ma anche come elemento fondamentale per il rafforzamento della salute e del benessere individuale e sociale, nonché per la cura e la sostenibilità ambientale. Un focus particolare è stato dato alla formazione di educatori, garantendo competenze per gestire emozioni e relazioni, e all'attività motoria come espressione globale della personalità. Si prevedeva, in particolare, che il gioco motorio all'aperto e caratterizzato da diversi modelli relazionali avrebbe favorito la socializzazione e l'inclusione, dimostrando una maggiore efficacia rispetto allo sport competitivo.

In estrema sintesi, gli obiettivi generali includevano lo sviluppo delle relazioni tra alunni e alunne, il sostegno ai territori, la formazione degli insegnanti e la diffusione di saperi teorico-pratici, con particolare attenzione al benessere socio-relazionale. In risposta alle difficoltà sanitarie ed economiche, il progetto propone giochi all'aperto come mezzo per promuovere salute e sostenibilità. A tal fine, si è basato sul confronto tra diverse attività indoor e all'aperto, programmate secondo i principi dell'Outdoor Education e della Prasseologia Motoria, che considerano l'azione motoria come espressione globale della personalità e il gioco come esperienza di iniziazione sociale.

Il progetto ha goduto dell'adesione della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto, che include numerosi istituti scolastici distribuiti su nove regioni italiane, coinvolgendo un totale di circa 324 alunni ed alunne di 15 classi e tre diverse scuole primarie. Gli obiettivi generali hanno compreso lo sviluppo di competenze relazionali e cognitive, il sostegno al

territorio, il benessere sociale e l'inclusione, nonché la formazione degli insegnanti e la creazione di reti sociali. Si è anche cercato di affrontare le problematiche aggravate da diverse emergenze: sanitaria, ma anche relative alle difficoltà socio-relazionali. Il progetto ha proposto un approccio basato sul gioco motorio all'aperto, sviluppando competenze e consapevolezza innanzitutto presso gli istruttori che sono stati preparati ad hoc attraverso una formazione dedicata, la quale ha peraltro mirato a garantire la sostenibilità e la replicabilità del modello progettuale anche dopo la sua conclusione del progetto. Le attività motorie, dunque, non sono state rigidamente pre-programmate, ma definite in base al contesto, ovvero alle capacità dei partecipanti, ai tempi, spazi, oggetti presenti, alle richieste degli insegnanti e così via.

Il lavoro ha previsto una valutazione continua, integrando parametri quantitativi e qualitativi, al fine di misurare l'impatto delle attività lungo diversi punti di vista, ma in particolare il valore sociale, il senso di attività personale e di potenza fisica percepiti sia per ogni attività, sia da ciascun partecipante. La valutazione è stata condotta sia attraverso note di campo, sia un focus group che schede di valutazione per gli allievi e le allieve, dando una particolare importanza al confronto tra gli operatori, per favorire un equilibrato scambio di esperienze e competenze.

Il progetto, che si proponeva anche di avviare alla modificazione della cultura legata all'utilizzo degli spazi esterni scolastici, mirava a favorire lo sviluppo di persone e comunità attive e inclusive. Grazie a un approccio innovativo, è risultato facilmente attuabile nelle scuole proposte, in particolare laddove gli spazi interni erano poco adeguati perché piccoli e densi di strutture incombenti; ciò può far pensare che possano essere altrettanto facilmente "esportabili" in altri territori, in particolare in quelli in cui sono già attive scuole della Rete delle Scuole all'Aperto. In questo contesto, l'impegno verso l'ulteriore comunicazione e la diffusione dei risultati sarà cruciale per garantire il successo e la sostenibilità delle iniziative proposte, che si propongono anche di modificare non solo la cultura dell'uso degli spazi esterni, ma di "ricreare" un approccio sostanzialmente pratico rispetto all'educazione civica. Infine, non si pretende certo d'affermare che le proposte ludiche all'aperto possano essere migliori di altre, peraltro ben più radicate e comuni nella nostra cultura scolastica e socioculturale, però riteniamo pure che possano favorire (e non poco) la consapevolezza di alcune relazioni fondamentali dell'esistenza, soprattutto in favore della sostenibilità e per contrastare le influenze nefaste del cosiddetto "pensiero unico".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agazzi, L., & Pizzigoni, G. (2005). *La scuola dell'infanzia: Il progetto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Alberico CO, Schipperijn J, Reis RS. Use of global positioning system for physical activity research in youth: ESPAÇOS Adolescentes, Brazil. *Prev Med (Baltim)* 2017.
- Allen KE, Marotz LR. *By the ages: Behavior and development of children pre-birth through eight*. Belmont: Wadsworth 2000.
- Armitage, M. (2001). *The ins and outs of school playground play: Children's use of 'play space'*. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity* (pp. 37–58). Buckingham: Open University Press.
- Bames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2009), *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. London: Routledge.
- Barrows, P. (1995). *The nature of children's literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beames, S., Nicol, R., & Higgins, P. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. London: Routledge.
- Benetton M. (2021). *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*. Lecce: Multipensa.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Volume IV, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. London: Falmer Press.
- Blatchford, P., & Sharp, S. (1994). *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behavior*. London: Routledge.
- Bortolotti, A. (2011), Outdoor Education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto, *Infanzia*, 6,5-11.
- Bortolotti (2016) La prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3) – 75-83.
- Bortolotti, A. (2018). *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta analisi critica*. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, pp. 61-80, Carocci Editore. Roma.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A. (2022). *Questioni culturali e metodologiche attorno all'educazione scolastica all'aperto*, in: M. Schenetti (a cura di), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, pp. 39 - 55 , Trento: Erickson.
- Boverket [National Board of Housing] (2015b). *Barns och ungas utemiljö - en europeisk utblick. Planering av förskole- och skolmiljöer i Norden, England och Frankrike* [Children's and young people's outdoor environment - a European outlook. Planning of preschool and school environments in the Nordic countries, England and France] (Rapport 2015: 30). Stockholm: Boverket.
- Brookes, A. (2003). Outdoor education: A critical review of the literature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(2), 105-119.
- Brussoni M, Olsen LL, Pike I, et al. Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Int J. Environ. Res. Public Health*. 2012.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2003). *The school I'd like: Children and young people's reflections on an education for the 21st century*. London and New York: Routledge Falmer.
- Caillois, R., (1981; 1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Torino.
- Cappelletto F. (2009). *Vivere l'etnografia*. Firenze : SEID.
- Casolo F. Coco D. (2019) Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente? *Formazione & Insegnamento*. XVII – 3s, pp 35-47

- Ceciliani, A. (2021) Maria Montessori and Embodied Education: current proposal in preschool education. In: *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 45(2), 149-163.
- Chow HW. Outdoor fitness equipment in parks: A qualitative study from older adults' perceptions. BMC Public Health. 2013.
- Christidou V, Tsevreni I, Epitropou M, et al. Exploring primary children's views and experiences of the school ground: the case of a Greek school. *Int J Environ Sci Educ*. 2013.
- Connolly, P. (2003). *Gendered and gendering spaces: Playgrounds in the early years*. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 113–133). Berkshire: Open University Press.
- Coombes E, van Sluijs E, Jones A. Is environmental setting associated with the intensity and duration of children's physical activity? Findings from the SPEEDY GPS study. *Health Place*. 2013.
- Coon JT, et al. Does Participating in Physical Activity in Outdoor Natural Environments Have a Greater Effect on Physical and Mental Wellbeing than Physical Activity Indoors? A Systematic Review. Exeter EX2 4SG, Truro TR1 3HD, Colchester CO4 3SQ. United Kingdom. 2011.
- Creswell, J.W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Educación Física: Limitaciones Percibidas y Propuestas de Mejora. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 260-290
- Decroly, O. (2005). *L'educazione integrale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Delalande, J. (2010). *La socialization des enfants dans la cour d'école: Une conquête consentie?* [The socialization of children in the schoolyard: An accepted conquest]. In I. Danic, O. David, & S. Depeau (Eds.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* [Children and young people in everyday spaces] (pp. 35–47). Rennes: Presse universitaires de Rennes.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Di Nuovo, S., Licciardello, O. (1997) *La rappresentazione del sé in gruppi di diversa età e status sociale. Confronto fra le strutture fattoriali del Differenziale semantico sul concetto di 'Sé attuale'*. In: *Relazioni fra gruppi e identità sociale*, C.U.E.C.M., Catania 1997 (pp. 187-224).
- Dobbins, M. (2014). Explaining change and inertia in swedish and french education: a tale of two corporatisms? *Policy Studies*, 35(3), 282-302. doi:10.1080/01442872.2013.875149
- Drown KKC, Christensen KM. Dramatic play affordances of naturaland manufactured outdoor settings for preschool-aged children. *Child Youth Environ*. 2014.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play*. Da Capo Lifelong.
- Epstein, D., Kehily, M., Mac-an-Ghail, M., & Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play. Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158–172.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81.
- Farné, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis pictus a Sesame Street*, Bologna: Zanichelli.
- Farné R, Agostini F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Spiaggiari.

- Farné R. (2018) *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in Bortolotti A., Terrusi M. *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci Editore. Roma.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la Prasseologia motoria*. Bellinzona: Casagrande.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2013). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 76–99.
- Freeberg, W., Taylor, L. (1961), *Philosophy of outdoor education*. Minneapolis, MN: Burgess Pub. Co.
- Friberg, L. G. H., & Lindgren, M. B. (2020). *Friluftsliv: A Nordic concept for outdoor education*. New York: Routledge.
- Fröebel, F. (2001). *L'Educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia. Ed. originale: 1826.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verità e metodo*. Mohr Siebeck.
- Gibson JJ. The ecological approach to visual perception. Houghton-Mifflin. Boston 1979.
- Godbey, G. (2009). Outdoor recreation, health, and wellness: The role of outdoor recreation in improving health. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(2), 29-34.
- Gordon, T., Holland, J. and Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*, London: Macmillan.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenman JT. (2005). *Caring spaces, learning places: Children's environments that work*. Redmond: Exchange Press.
- Greenway R. (1993). *Playback. A guide to reviewing activities*. Windsor: The Duke of Ediburgh Award.
- Gustafson, K. (2009). Us and them – Children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 4(1), 1–16.
- Hammerman, D.R, Hammerman, W.M. (1973). *Outdoor education: A new dimension in learning*. New York: The New American Library.
- Hammerman, L. (1973). *Adventure education: A conceptual framework*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Hart, C. H. (1993). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press.
- Heise, D. R. (1970). The Semantic Differential and Attitude Research, in: G. F. Summers (Ed.), *Attitude Measurement*, Chicago: Rand McNally, (pp. 235-253).
- Herrington S. (1997). The received view of play and the subculture of infants. *Landsc J.*, .
- Herrington, S. (1997). The received view of play and the subculture of infants. *Landscapes Journal*, 16 (2) 149-160; DOI: <https://doi.org/10.3368/lj.16.2.149>
- Herrington, S., Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Curr Obes Rep*. Dec;4(4):477-83. doi: 10.1007/s13679-015-0179-2.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J., et al. (2007). *Seven C's: An informational guide to young children's outdoor play spaces*. Vancouver: Consortium for Health, Intervention, Learning and Development (CHILD).
- Higgins P. (1997). *Why educate out of doors?* In Higgins P., Loynes C., Crowther N. (Eds.), *A guide for outdoor educators in Scotland*, Penrith: Adventure Education, and Perth: Scottish Natural Heritage.
- Higgins, C., Thomas, N., & Wainwright, D. (1997). *The role of the teacher in the primary school*. London: Routledge.
- Higgins, P., & et al. (1997). *Outdoor education: A new frontier for learning*. London: Routledge.

- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Learning outside the classroom: A guide to good practice*. London: Routledge.
- Higgins, P., Nicol, R. (2002), *Outdoor Learning in Theory and Practice - in Outdoor Education: Authentic Learning in the Context of Landscapes* (volume 2). Sweden: Kinda Education Centre.
- Hopkins, D., Putnam, R. (1993), *Personal Growth Through Adventure*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Hyvönen, P. (2008). Teachers perceptions of boys' and girls' shared activities in the school context. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), 391–409.
- Hyvönen, P. (2008). Teachers perceptions of boys' and girls' shared activities in the school context. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), 391–409.
- Knight S. (2011). Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play. Learning from Forest Schools. London: Sage.
- Knight, B. (2011). *Outdoor learning: 100 ideas for early years practitioners*. London: Sage.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications.
- Kudryashova, A. (2021). *Outdoor education: Theory and practice*. London: Routledge.
- Laidlaw, J. E. H. K. (2018). *The Playful Crowd: A Study of Play in Community*. New York: Columbia University Press.
- Larsson A. & Rönnlund R. (2021). The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21:2, 139-150
- Larsson, A. (2013). A children's place? The school playground debate in postwar Sweden. *History of Education*, 42(1), 115–130.
- Larsson, A., & Norlin, B. (Eds.). (2014). *Beyond the classroom: Historical perspectives on pupils and informal schooling processes*. Hamburg: Peter Lang Publishers.
- Larsson, A., Norlin, B., & Rönnlund, M. (2017). *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum* [The history of the Swedish schoolyard: The school's outdoor environment as an educational and social space]. Lund: Nordic Academic Press.
- Le Ministère de l'Éducation Nationale (n.d.). *Construire des écoles Guide de programmation fonctionnelle et données techniques: école maternelle, élémentaire, groupe scolaire et petite école en milieu rural* (Brochure du ministère au CNDP) [Building schools. Functional programming guide and technical data: kindergarten, elementary school and schools in rural areas (CNDP brochure)]
- Leech JA, Nelson WC, Burnett RT, Aaron S, Raizenne ME. It's about time: a comparison of Canadian and American time-activity patterns. *J. Expo. Anal. Environ. Epidemiol.* 2002.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lewis, D. K. (1986). *On the Plurality of Worlds*. Hoboken (New Jersey): Blackwell Pub.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113–131.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Maggino F., Mola T. Il differenziale semantico per la misura degli atteggiamenti: costruzione, applicazione e analisi. Presentazione di uno studio. Università degli Studi di Firenze: Applicazioni Statistiche nella Ricerca Sociale. 2007.
- Malaguzzi, L. (1996). *Cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.

- Manfredelli G., La Torre A., Codella R. Outdoor physical activity bears multiple benefits to health and society, in *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. Edizioni Minerva Medica. Milano 2019.
- Martin, A., Acebes, A., Rodriguez, J.R., Sorribes, A., de Polavieja, G.G., Fernandez-Funez, P., Ferrus, A. (2006), *Age-independent synaptogenesis by phosphoinositide 3 kinase*. Madrid, Spain: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mathers, N. (2009). *Surveys and Questionnaires: How to Measure Attitudes, Beliefs and Behaviours*. Oxford: Radcliffe.
- Mauss, M. (1966), *Les techniques du corps*, in: *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF (trad. it. *Le tecniche del corpo*, in: *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1965).
- Maynard T. Encounters with Forest School and Foucault: a risky business? 2007.
- Međedović, J., Milovanović, M., & Kostić, R. (2012). Application of Semantic Differential in Evaluating the Emotional Experience of Physical Activity, *Physical Education and Sport*, 10(2), 111-120.
- Mensink, G.B.M. (2002), *Körperliches Aktivitätsverhalten in Deutschland. Körperliche Aktivität in Prävention und Therapie. Evidenzbasierter Leitfaden für Klinik und Praxis*. (L'attività fisica in Germania: il movimento come prevenzione e terapia. Linee guida per la pratica clinica). München: Hans Marseille Verlag GmbH.
- Mitchell R. Is physical activity in natural environments better for mental health than physical activity in other environments? *Soc. Sci. Med.* 2013.
- Montessori (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2016). *La scoperta del bambino*, Milano-Torino, Pearson Italia. Ed. originale: Garzanti (Milano), 1950.
- Moore RC, Goltsman SM, Iacofano DS. Play for all guidelines: Planning, design, and management of outdoor play settings for all children. Berkeley: MIG Communications. 1992.
- Mortlock, C. (1984), *The Adventure Alternative*. Cumbria, UK: Cicerone Press.
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. London: Cicerone Press.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Niemeyer AH. Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione. Tarizzo. Torino 1883.
- Niemeyer, A. H. (2003). *Elementi di pedagogia*. Milano: Raffaello Cortina. Ed. originale: 1828.
- Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152–167.
- Norðdahl, K., & Jóhannesson, I. Á. (2016). Let's go outside'. Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education*, 3–13(44), 391–406.
- Nordström, M. (2010). *L'utilité des cours d'école dans la construction de l'identité de genre* [The use of schoolyards in the construction of gender identity]. In I. Danic, O. David, & S. Depeau (Eds.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* [Children and young people in everyday spaces] (pp. 21–34). Rennes: Presse universitaires de Rennes.
- Olwig, K. F., & Gulløv, E. (2003). *Children's places: Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Onwuegbuzie, A.J. & Johnson, R.B. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Oxford: Oxford University Press.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Osgood, C. E. (1964), *Semantic differential technique in the*

- comparative study of cultures*, in: B. Kaplan (Ed.), *Studying personality cross-culturally*, New York: Harper & Row, pp. 233-254.
- Osgood, C. E. (1969). On the whys and wherefores of E, P, and A. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(3), 194–199.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Parlebas P. Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice. INSEP. Parigi 1999.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxelogie Motrice*. Paris: INSEP.
- Pellegrini, A., & Blatchford, P. (2003). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Pestalozzi, J. H. (11948). *Come Gertrude insegna ai suoi figli*. Firenze: Mondadori.
- Piaget, J. (1946). *La formazione del simbolo presso il bambino* (titolo originale: *Le formation du symbole chez l'enfant*). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Plano Clark, V.L. & Creswell, J.W. (2008). *The Mixed Methods Reader*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Plano Clark, V.L. & Creswell, J.W. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Pons, D., & Martos, D. (1997). Application of the Semantic Differential to Physical Activity and Sport: Evaluation of Sports Programs, *Revista de Psicología del Deporte*, 6(1), 45-61.
- Potter, T., Wurdinger S. (1999), *Controversial Issues in Adventure Education: A Critical Examination*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: RoutledgeFarmer.
- Rönnlund, M. (2015a). Schoolyard stories: Processes of gender identity at a 'childrens place'. *Childhood*, 22(1), 85–100.
- Rönnlund, M. (2015b). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 33, 200–216.
- Rönnlund, M. (2017). *The ideal schoolyard child: Subjectivity in teachers' representations of educational outdoor space*. In T. Vaahtera, A.-M. Niemi, S.Lappalainen, & D. Beach (Eds.), *Troubling educational cultures in the nordic countries* (pp. 34–51). London: Tufnell Press.
- Rousseau, J.J. (2004). *Emilio, o dell'educazione*. Milano: Rizzoli. Ed. originale: 1762.
- Santayana, G. (2020), in: Logan Pearsall Smith, *Little Essays: Drawn from the Writings of George Santayana*. Delhi: Alpha Editions.
- Schiller, F. (2021). *Saggio sull'educazione estetica dell'uomo*. Torino: Bompiani. Ed. originale: 1793.
- Schipperijn J. A Northern European perspective on creating more activity friendly cities. *Prev Med (Baltim)*. 2017.
- Schipperijn, J. (2017). A Northern European perspective on creating more activity friendly cities. *Prev Med*. Oct;103S:S3-S4. doi: 10.1016/j.yjmed.2017.06.005. Epub 2017 Jun 14. PMID: 28595878.
- Sharma-Brymer V, Bland D. *Bringing Nature to Schools to Promote Children's Physical Activity*. Springer International Publishing. Switzerland. 2016.
- Shaw LG. Designing playgrounds for able and disabled children, in Weinstein CS, David TG, editors. *Spaces Child. built Environ. child Dev*. New York: Plenum Press. 1987.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*. Malden, MA and Oxford: Blackwell.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Carrocci, Roma
- Stevens Jr., P. (2020). Yes, we need a neuroscience of play. *International Journal of Play*, 9(1), 160–169.

- Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Peterborough: Broadview Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Swedish National Agency for Education. (2011). *Syllabus for physical education and health*. Stockholm: Skolverket.
- Swedish Research Council. (2017). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thomson, S. (2007). Do's and don'ts: Children's experiences of the primary school playground. *Environmental Education Research*, 13, 487–500.
- Thomson, S. (2014). 'Aldulterated play': An empirical discussion surrounding adults' involvement with children's play in the primary school playground. *Journal of Playwork Practice*, 1(1), 5–21.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Troman, G., & Jeffrey, B. (2007). Qualitative data analysis in cross-cultural projects. *Comparative Education*, 43(4), 511–525.
- Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358–370. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722>
- Vadeboncoeur, J. A. (2009). Spaces of difference: The contradictions of alternative educational programs. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 45(3), 280–299.
- Van Bottenburg M., Lotte S.(2010). The indoorisation of outdoor sport: an exploration of the rise of lifestyle sports on artificial settings. *Leisure Studies*, 29, 143-160. <https://doi.org/10.1080/02614360903261479>.
- van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G. Wyver, G. & Duyndam, J. (2020). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: insights into influencing factors in Dutch contexts, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20:2, 138-154, DOI: 10.1080/14729679.2019.1568893
- Villanen, H., & Alerby, E. (2013). The sense of place – Voices from a schoolyard. *Education in the North*, 20, 26–38.
- Vogt, T., Schneider, S., & Bös, K. (2005). Use of the Semantic Differential to Evaluate Physical Activity-Related Self-Perception, *Perceptual and Motor Skills*, 101(3), 707-722.
- Vygotskij L. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Wilson, E.O., Kellert, S.R. (1993), *The Biophilia Hypothesis*. Washington: Island Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Ricerche filosofiche*. Blackwell.
- Woolner P, Hall E, Wall K, et al. (2007). Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design and student voice. *Improv Schools*, 10, 3, 233-248.
- Wurdinger, S.D. & Potter, T.G. (1999). *Controversial Issues in Adventure Education: A Critical Examination*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Yang CH, Maher JP, Ponnada A, Dzubur E, Nordgren R, Intille S, Hedeker D, Dunton GF. An empirical example of analysis using a two-stage modeling approach: within-subject association of outdoor context and physical activity predicts future daily physical activity levels. *Transl Behav Med*. 2021 Apr 26;11(4):912-920. doi: 10.1093/tbm/ibaa107.

31 maggio 2023 – Focus Group Istruttori

A.: *Quali sono le vostre sensazioni rispetto al lavoro svolto, soprattutto tra dentro e fuori?*

G: *Allora io con le mie classi ho svolto il lavoro con le schede, però da quello che ho notato allora i bambini, secondo me, la parte più particolare è la scuola in cui ci troviamo, perché la palestra è molto difficoltosa, quindi quando ci siamo spostati fuori e secondo me i bimbi si sono divertiti molto di più, anche perché avevamo uno spazio molto più, molto più grande in cui poter giocare. I pericoli che magari c'erano dentro la palestra perché lì essendoci quegli angoli che sporgevano, io ero sempre un po' timorosa a fare determinati giochi. Diciamo che fuori si sono potuti sfogare un po' di più e l'unica cosa è la logistica che secondo me in un'ora di tempo spostarsi fuori, tornare dentro già normalmente le classi sono in ritardo e si devono mettere le scarpe, togliere le scarpe, così si perdono quei 10:15 minuti. E ad andare fuori ancora di più, poi, anche con lo spostamento del materiale che si sporca, poi lo porti in palestra, si sporca la palestra. Ecco, ci sono solo questi problemi qua è anche il problema ovviamente della pioggia, il fango. Così però in generale secondo me mi son trovati meglio fuori che dentro la palestra. Ma sono opera per una questione che è la palestra. Secondo me non è agilissima. Ecco, non so i miei colleghi che cosa invece? Hanno percepito da te M?*

M: *Ah sì, la palestra sicuramente non è, non è l'ideale per fare, per fare motoria perché non è nelle condizioni più sicure per svolgere perché ci sono due pareti che entrano dentro, che condizionano un po' l'attività. Quindi aver avuto una palestra sicuramente un po' più grande, con anche più materiale, perché non è che ci fosse così tanto materiale, ad esempio palle se ne sono state tre o quattro buone quindi. Eravamo anche un po' condizionati da questo, io poi a parte auto sono riuscito a farla purtroppo solo due volte, se non sbaglio perché quando andavo o pioveva sempre o era infangato fuori, quindi la maestra giustamente non voleva andarci. Quindi c'è stato anche questo limite, diciamo.*

V: *Allora io ero alle scuole Scuola 1 e avevo due prime e una terza, però ho fatto i moduli, le schede solo con una delle due prime e si condivide, diciamo la situazione palestra giardino, come hanno detto i miei colleghi. In aggiunta io dico che i moduli fatti per le prime sono difficilissimi, nel senso che i bimbi la metà non la metà, però quasi non parlano la lingua italiana, figurarsi leggere perché comunque sono in prima e poi le tabelle fatte in quel modo, con cioè loro non hanno la concezione della gradualità, di quanto è una cosa può essere, tra bello e brutto spostarsi, diciamo nella casellina, quindi la maggior parte erano molto, cioè era o bello o brutto. E quindi sì, quello è stato molto difficile. Le maestre si sono lamentati, diciamo molto, io all'inizio ho cercato di aiutarli facendogli per esempio gli sticker del non so, la faccina che sorride col pollice in su, quella triste. Tutte le varie gradualità, ma comunque hanno sempre solo scelto, diciamo i due estremi, raramente*

quello in mezzo, se non sapevano quale dire è. Però, per il resto, cioè divertire, si sono divertiti assolutamente, però sì, fare, diciamo quelle tabelle con quelli di prima, comunque già dovevamo calcolare 20-25 minuti in meno solo per diciamo per l'attività.

S: *OK A, lo se vuoi ti dico quello che mi hanno scritto le altre istruttori. Allora S per la scuola di Scuola 2 dice che ha riscontrato dei feedback positivi dalle maestre, sono state contente del lavoro svolto. Erano anche molto interessate alle lezioni. I bambini sono sempre stati attivi e si divertivano. L'unica difficoltà che ho riscontrato è stata appunto quella del questionario per la modalità di compilazione, perché quelli di seconda, ma anche alcuni di quarta, non capivano i termini che venivano usati.*

A.: *Ok, tra l'altro Silvia era la ragazza che ho conosciuto, giusto?*

S: *Sì.*

E: *Quella che siamo andati a vedere insieme.*

A.: *Ok, perfetto, grazie.*

S: *D., che invece è stata alle Scuola 1 mi ha mandato un audio, adesso cioè, e ha detto che anche lui ha riscontrato sicuramente la difficoltà del questionario nel farlo compilare per il fatto che in un'ora sola, con la compilazione del questionario, diventava davvero fare solo un'attività e poi serviva tutto il resto del tempo per spiegare come compilare il questionario che tra il dentro e il fuori sicuramente fuori. L'attività è andata meglio e anche i bambini si sono divertiti di più perché appunto alle Scuola 1 c'è questa palestra molto, molto piccola, con i due, le due colonne in mezzo. Insomma, non è una palestra molto adatta, quindi sicuramente fuori è andata meglio, anche perché è un ambiente ha detto dove i bimbi comunque possono anche di più usare la fantasia e riescono a fare le attività. Diciamo che. Allora con la classe lui aveva varie classi con la quinta situazione particolare. Metà della classe risulta essere seguita dagli assistenti sociali per situazioni familiari complicate. Alcune di questi hanno mostrato una buona partecipazione, mentre gli altri una sorta di apatia nei confronti delle attività del gruppo, come se non avessero mai giocato, individualmente o collettivamente, la restante metà della classe ha partecipato attivamente in maniera positiva e propositiva, aiutando i compagni in difficoltà. In situazione particolare la classe ha partecipato attivamente, coinvolgendo e sostenendo i compagni certificati. La raccolta dati è avvenuta solamente nella prima lezione, cercando, presentando numerose difficoltà, i bimbi in prima non sanno ancora leggere bene in più la conoscenza e la comprensione di alcune parole in riferimento all'attività svolta, non erano adeguate alla loro età. Inoltre non sono in grado di mantenere troppo l'attenzione su una scheda non troppo intrigante, accattivante, in sostanza, la modalità di raccolta dati. Adeguata per la prima elementare.*

Classi seconda, quarta, quinta e l'altra quinta partecipazione attiva e propositiva alle attività. Nulla di particolare da segnalare.

A.: *Ok, ottimo, ottimo, abbastanza in linea un po' le cose che sono emerse e un po' rispetto a alcune difficoltà. Sia rispetto alle questioni che avete messo in evidenza e io volevo entrare un po' più nello specifico delle attività e quindi fare proprio un focus Group, cioè entrare un po' nello specifico con ognuno di voi e volevo chiedervi. Quindi da insegnanti, da istruttori e con uno sguardo rispetto alle attività, qual è stata la differenza che avete notato rispetto alla proposta delle diverse attività? Non tanto tra il dentro e il fuori, quanto nelle diverse attività, quindi diciamo, tra attività psicomotorie e cooperative competitive di duello, cioè quindi nella proposta delle relazioni diverse che variavano all'interno del gioco. Se avete notato delle differenze e quali sono state?*

M: *Ma io ti dico che principalmente la differenza è stata che andando a lavorare un po' per obiettivi, quindi avendo tutti questi obiettivi, lo dicevo a inizio della lezione, quindi ho notato una maggiore consapevolezza nei ragazzi e in quello che poi si va a fare durante la lezione. Quindi proprio concentrarsi sull'obiettivo che avevo detto, che saremmo andati a fare, che magari è diverso da quando facciamo le lezioni normalmente in altre scuole, che magari vai a toccare. Più più obiettivi, quindi, la la più grande differenza per me è stata questa.*

A.: *quali obiettivi intendi?*

M: *Non so, andavamo a fare cooperazione oggi, quindi oggi lavoriamo sulla cooperazione, quindi sapevano che cos'è che andiamo a fare? Quindi, erano focalizzati su quello.*

A.: *Ok e come da un punto di vista di gioco, secondo te quale ha, in quale hai visto magari particolare, cioè particolare interesse, oppure le relazioni funzionavano meglio peggio è come la differenza anche rispetto a come il gruppo sta all'interno dei giochi, se variava da classe a classe.*

M: *Ma fondamentalmente, da questo punto di vista non grandi differenze, nel senso che sempre tutti molto coinvolti, perché alla fine sono molto presi dal fatto che si è in palestra, che tu proponi dei giochi, quindi a questo punto di vista differenzi differenze notevoli non ci sono state, erano sempre molto presi. Io cercavo di cambiare un pochino, spiegandogli veramente cosa si andava a fare anche per poi alla fine c'erano i questionari che erano presi con interesse, nonostante ci fossero comunque tante domande, però che comunque dovevano compilare con un minimo di utilità.*

A: *Ok, grazie.*

V: Per me, se posso invece, la differenza principale avendo due prime, una terza, è stata che le prime nei giochi diciamo di competitività sono più si trovano, più difficoltà. Ci sono magari bimbi che non vogliono fare giochi dove c'è chi vince e chi perde, perché non sanno ancora magari approcciarsi bene alla vittoria o alla perdita e mentre le terze, sicuramente nei giochi di competitività sono molto più coinvolti, diciamo, e si trovano invece magari più in difficoltà su giochi di psicomotricità. Comunque, devono individualmente mostrare abilità o imparare a fare qualcosa lì, magari loro stessi si rendono conto di non saper fare certe cose, mentre i loro compagni sì, e quindi bisogna un attimo seguirli di più e fargli capire che, anche se sono in terza, non sanno ancora fare qualcosa. Siamo lì apposta per magari insegnare per farlo insieme.

A.: Ok, grazie mille

G: Allora anch'io giochi di competizione, cioè ho cercato di farne meno possibile, anche perché la mia classe aveva dei soggetti che non andavano molto d'accordo, quindi ho cercato di fare più giochi di cooperazione che alla fine, malgrado i disagi che c'erano all'interno del gruppo classe, sono comunque andati molto bene. La competizione l'abbiamo fatta un po' più fuori e sicuramente sono andati meglio. I giochi individuali come potevano essere i percorsi o comunque qualcosa che loro facevano individualmente piuttosto che in gruppo.

A.: Ok G ti chiedo, visto che hai parlato un po' del gruppo classe anche senza entrare nello specifico dei ragazzi, dei bambini. Insomma però anche per capire un po' quale poteva essere la strategia educativa del perché hai fatto? Diciamo questa scelta, ti chiedevo un po' come è composto il gruppo classe, mi sembra di capire che era un po' problematico.

G: Allora, innanzitutto c'era un bimbo che sicuramente doveva essere certificato, ma ancora non lo era ed era sicuramente un elemento di disturbo per tutti, ma anche per me. Se non ci fosse stata la maestra sicuramente avrei fatto molta più fatica. La classe era fondamentalmente spaccata in piccoli gruppi che lavoravano molto bene, si erano messi insieme, quindi le prime lezioni. Ho cercato di mantenere questi gruppi che notavo all'interno della classe. Dopodiché ho provato un po' a sfaldare questi gruppetti e cercare di fare giochi di cooperazione tra cioè unendo elementi diversi. C'è stata della difficoltà all'inizio però pian piano è servito, diciamo, e quando siamo andati fuori abbiamo provato a fare qualche sfida, anche solo di corsa normale e diciamo che ho notato delle differenze che qualcuno si integrava più con qualcun altro. Sicuramente 14 lezioni non sono, non potevano bastare per fare un lavoro completo, però sono così piccoli che secondo me, con un lavoro un po' più lungo avrebbe comunque dato dei frutti diversi con più lezioni, 14 lezioni sono poche secondo me.

A.: *Ok, però rispetto dall'inizio del delle prime lezioni rispetto all'ultimo, quindi hai visto comunque delle trasformazioni rispetto alle relazioni in classe?*

G: *Allora sì, ci sono state delle differenze diciamo non sostanziali, magari hanno cercato, abbiamo cercato dentro di far partecipare quel bimbo, il bimbo che disturbava e secondo me lui aveva un deficit dell'attenzione, questo sì. Si notava molto, anche se non ha ancora il certificato ed eravamo già in seconda, quindi diciamo che su quello secondo me c'è stata la differenza maggiore che i cercavano di integrare il più possibile perché vedevano che finché lui non partecipava al gioco, almeno nel momento in cui doveva partecipare lui, io non andavo avanti con la lezione, quindi? hanno cercato comunque di integrare il più possibile, perché vedevano che io non andavo avanti. Quindi in quel senso sì, è il fatto che io tenessi comunque il gruppetti separati, anche quello, e hanno visto che finché non giocavano con tutti, comunque non cioè io non mantengo i loro gruppetti, quindi hanno capito che o si giocava in quel modo o non si giocava, quindi io qualche differenza l'ho notata in questo senso.*

A.: **OK**, ottimo e rispetto proprio al processo di inclusione di gruppi e di relazione tra pari, volevo chiedere anche a V e M, soprattutto magari in presenza di alunni con certificazione o/e diverse provenienze geografiche o comunque differenze che del gruppo classe e come hanno funzionato i giochi e se hanno avuto, come ci raccontava anche G delle ricadute.

M *Io non ho avuto particolari problemi di ragazzi o bimbi certificati, ho avuto proprio tre classi molto molto tranquille, molto simili tra loro, quindi da questo punto di vista non c'è stato alcun problema. L'unico tra virgolette problema che ho avuto è che il mercoledì quando arrivavo dalla terza avevano fatto un'ora prima già motoria con un altro maestro esterno, quindi magari arrivavo che stavano facendo il gioco finale. Erano belli carichi, e arrivavo io che cambiava nuovamente il maestro o cambiavano magari alcune regole, è l'unica difficoltà. Era un pochino a riprenderli e farli tornare al punto di partenza, quindi la più grossa difficoltà è stata questa però non ho avuto casi dove ho dovuto intervenire.*

A *Ottimo, ma questa è una cosa molto interessante. In realtà il cambio di maestro, ti ricordi magari nel una particolare cambio tra quello che stavano facendo e quello che hanno fatto con te. Problematico da gestire, per esempio.*

M *Arrivavo che vedevo che l'attività che faceva maestro prima era molto, molto generale e forse cambiamo un po' il comportamento, nel senso che forse il maestro prima li faceva stare molto più liberi. Io sono più rigido in questo, quindi magari vedevo che da quel punto di vista già alcuni si mentalizzano, però piccole cose insomma.*

V *Sì, allora io con la terza non avevo bambini certificati avevo solo un bimbo che non parlava*

italiano perché è arrivato da poco dalla Cina. Però in quello i compagni lo hanno sempre molto, diciamo, aiutato e coinvolto, quindi nessun problema. Nella terza c'erano anche lì, come diceva Giulia molti, molti gruppetti e anche lì, finché i gruppetti erano diciamo tenuti insieme, andava tutto bene. Appena provavi un attimo, Eh. Si creavano magari molte polemiche, non andavano d'accordo. Però, insomma, la maestra ha detto sono una classe molto, molto litigiosa tra di loro. E però insomma anche lì un po' alla volta, ogni volta li facevo fermare. Parlavamo un attimo e poi riprendevamo. Andava meglio. Invece per quanto riguarda le prime tanti bimbi con certificazioni e soprattutto due con certificazione e quattro in fase di certificazione. In particolare una bambina, direi la più grave, violentissima, con anche proprio le maestre con me per fortuna mi ha sempre preso abbastanza bene, quindi ho sempre provato a coinvolgerla, anche come diciamo aiutante. Però se in mezzo alla lezione dal nulla prendeva e diceva di smontare il percorso, lei lo faceva. Poi ovviamente dovevi riprenderla con calma. Insomma, era abbastanza difficile da gestire. Tra gli altri c'era, c'era un bimbo, un pochino diciamo difficoltà anche motorie, che però segue un percorso anche esterno. In lui, per esempio dall'inizio dell'anno ho visto moltissimi miglioramenti a livello proprio motorio e gli altri semplicemente a livello comportamentale. Molti diciamo scatti di rabbia, violenza verso i compagni, Però sì, insomma, diciamo, secondo me sono classi molto eterogenee, quindi ci sono veramente tante nazionalità insieme, tanti bimbi che non parlano la lingua, che però allo stesso tempo riescono a trovare un modo, diciamo per comunque comunicare per partecipare.

A *OK, ottimo no. Io ero interessato a capire proprio se la differenza di giochi, per esempio, portava a il gruppo classe a essere più o meno litigioso, più difficile da gestire.*

V *Sì, le prime nei giochi di competitività sicuramente sono giochi in cui appunto c'era magari il bambino che non sa perdere, che alla fine si arrabbiava, scoppiava a piangere oppure diceva che baravano, anche quando non era così diciamo. E invece no, le terze c'erano più, magari litigi, polemiche sul momento durante il gioco, quando i gruppetti di soliti venivano scomposti. Però insomma, alla fine tutti accettavano nel senso, sono abituati che c'è chi vince e c'è chi perde.*

A *Ok, grazie 1000. E volevo farvi altre domanda rispetto al dentro e al fuori. Prima mi ha dato un po' di informazioni rispetto alle problematiche, quindi lo spazio un po' difficoltoso eccetera io volevo chiedervi proprio da un punto di vista relazionale rispetto ai bambini, cioè se avete trovato delle differenze sostanziali tra l'attività indoor e outdoor e se allo stesso tempo l'attività cambiava, quel tipo di differenza tra in e outdoor.*

G *Allora secondo me la cosa fondamentale del fuori e del dentro è che fuori tutto è molto più dispersivo. Quindi anche l'attenzione dei bimbi, soprattutto quelli più piccoli. È più difficoltoso per avere un punto dove farli sedere che lì in realtà le Scuola 1 c'era, attirare l'attenzione, cioè loro si distraevano veramente con l'erba per terra. E quindi magari dentro la palestra sicuramente c'è più attenzione e si possono anche fare, non so, cercare di*

imparare cose nuove fuori, secondo me l'attività più che altro giocosa per come l'ho vissuta io, nel senso che fuori si riusciva a fare qualcosa, magari di un po' più propedeutico. Non lo so, anche solo i percorsi sarebbe stato meglio avere più materiale. Però fuori, se io ho puntato più sui giochi, qualcosa magari più di esplorazione così, mentre dentro magari abbiamo non so una lezione, abbiamo provato ad imparare, a saltare la corda, robe così che sicuramente era più essendoci più silenzio, più concentrazione. Era più semplice che fuori, dispersivo anche sul rumore della strada delle altre classi che c'erano in cortile, era più difficile che fossero tutti concentrati.

M *Io concordo con quello che ha detto G, vi era un'entità, via, c'era un entusiasmo iniziale del dire andiamo fuori, che però poi un po' svaniva. Però per tutti diciamo gli eventi extra che ci sono poi fuori, l'asilo di fianco e le bidelle che passano la strada, la classe che magari una classe che magari passa da lì perché deve tornare dentro, sta facendo qualcos'altro. Quindi un po' di eventi che magari quando sei giù in palestra non si verificano e ti tengono comunque alta l'attenzione rispetto che fuori, anche se comunque l'entusiasmo di andare fuori io l'ho notato, ho notato parecchio, quindi erano veramente contenti di andare fuori. Poi anche nei primi minuti c'era una grande partecipazione, anche questa cosina nuova di andare fuori a fare attività era presa, diciamo bene.*

V: *Si, concordo, concordo in tutto anche per quanto riguarda i miei.*

A.: *Ok, quindi è abbastanza in linea, diciamo questa osservazione tra il dentro e il fuori e io avrei un'ultimissima domanda, poi magari lascio la parola anche al prof., volevo chiedervi rispetto alla relazione con l'insegnante, quindi con la maestra o il maestro è che se siete stati coinvolti magari è come dire con degli obiettivi didattici rispetto alla vostra attività vi sentivate completamente, come dire, delegati a fare il la vostra lezione, che tipo di interazione c'era sostanzialmente tra voi e l'insegnante curricolare?*

M: *Allora ti dico subito io così poi intervengono loro. Quando ho avuto la quinta ho avuto il tra virgolette, la fortuna di essere affiancato dalla maestra di educazione fisica che hanno proprio durante l'anno. Quindi c'è stata una collaborazione, anche un portare un po' avanti quello che lei faceva o avrebbe fatto durante l'anno, mentre con la terza è capitavo in un'ora in cui c'era una maestra di sostegno che non li non li teneva mai, se non quelle due ore lì durante educazione fisica. Quindi c'è stata più una delega da parte sua, nel senso io sono qua a bada, tu fai pure quello che devi fare, mentre con la quinta invece sei stata una un'organizzazione un po' più generale, anche in linea con quello che è la maestra di educazione fisica faceva poi con loro. La mia maestra era super presente, era sempre la stessa. Per fortuna, anche perché, ripeto, con così poche lezioni i bimbi e spesso faticano a vedere in te una persona di autorità, perché comunque ti vedono poco e subito riescono a prenderti da riferimento. Quindi lei è stata super presente, però non si intrometteva mai nel senso, lei ha solo quando vedeva che faceva fatica a tenere magari il bimbo certificato.*

G: da me magari interveniva sul silenzio, però mi ha sempre fatto fare, non è mai intervenuta su obiettivi e anzi prendeva appunti ogni tanto, perché ovviamente i docenti a volte che devono andare in palestra e non sono specialisti, fanno fatica a trovare delle attività da fare. Quindi prendevo appunti su quello che facevamo.

V: Sì, io con le terze ho avuto una maestra e allora nessuna si è mai intromessa, diciamo per obiettivi o attività da fare assolutamente. Quella di terza era molto, diciamo, si vedeva che era la maestra, diciamo principale perché credo facesse italiano e storia geografia, ci teneva appunto essendo una classe molto litigiosa e l'unica cosa a cui teneva era appunto di ogni tanto farli sedere, calmarli, se c'era qualcosa di parlarne però non è mai intervenuta o insomma non ha mai imposto nulla. Quelli delle prime c'erano sempre un sacco di gente perché c'era la maestra principale, le due maestre di sostegno, col fatto che c'era questa bambina che scappava, e un'altra era in aggiunta, che seguiva lei. Cioè, secondo me la prendevano molto come momento di (brutto da dire) di stacco, nel senso che io le ho viste sempre veramente molto stanche. Sono due prime molto impegnative, quindi sarà il fatto che poi le prime si sono trovate bene con me, quindi riuscivo abbastanza a gestirli, però loro diciamo rifiutavano, secondo me quando c'ero io, una delle diciamo, la maestra principale che era la stessa di entrambe le prime per un lungo periodo è stata assente perché si era infortunata e c'era un altro maestro con cui, secondo me, andava meglio perché aveva un approccio diverso, nel senso che urlava meno. Cercava di fargli capire più quando sbagliavano, non semplicemente di, appunto, urlargli addosso, prenderli, portarli fuori. Insomma, secondo me erano i bimbi, erano più calmi, perché aveva un tipo di autorità diverso, insomma. E però sì, insomma, direi questo.

S: E aggiungo anch'io una cosa, che come referente (tra virgolette) dei progetti per la scuola di Scuola 2, le maestre erano proprio "Contro", se si può dire così, alla compilazione del questionario perché bisognava scrivere il numero di riferimento del bambino e quindi, secondo loro, per la privacy non si poteva fare. E cioè c'è stato proprio questa cosa da risolvere per. Per settimane che ho detto non lo so, inventatevi un soprannome per ogni bambino e metteteci quello è indifferente. Quindi per Scuola 2 c'è stata questa problematica. Però poi dopo con gli istruttori invece, evidentemente hanno apprezzato molto il lavoro svolto. Quindi per le attività sono sempre state soddisfatte. Almeno quello.

A.: La parte della compilazione del questionario immagino possa essere quella più complicata anche da un punto di vista dell'essere recepito. Noi avevamo messo il numero naturalmente proprio per non avere il nome del bambino, quindi risalire a chi fosse per noi era impossibile noi non abbiamo i registri, quindi non sappiamo chi sia quel bambino. Ecco, se avessimo avuto anche i registri allora era un problema e grazie,

... diciamo rispetto alla questione molto bella. L'ultima parte anche di Virginia rispetto alla doppia modalità, in realtà sposta un po' il gruppo classe da una parte a un'altra rispetto a come io mi pongo dentro quella dinamica ed inizio a ringraziarvi un po' per come dire aver

condiviso questa parte, anche queste riflessioni e che sono importanti anche per andare a collocarsi all'interno della ricerca, lascio la parola al prof.

A.: *Grazie a tutti*

INDICE

LO “SPAZIO” DELL’EDUCAZIONE MOTORIA

Introduzione	p. 1
CAPITOLO 1 - IL GIOCO MOTORIO	
1.1 Il Gioco	p. 3
1.2 Il gioco motorio	p. 10
CAPITOLO 2 - OUTDOOR EDUCATION: ACCENNI STORICI E METODOLOGICI.	
2 Introduzione	p. 13
1.2 Alla ricerca dello “spazio – educativo – perduto”	p. 13
2.2 Le radici dell’Outdoor Education	p. 15
3.2 Alcune esperienze italiane di scuola attiva e all’aperto	p. 19
4.2 Per una definizione di Outdoor Education	p. 21
5.2 Il pensiero pedagogico dell’Outdoor Education	p. 22
6.2 Le caratteristiche e gli obiettivi principali dell’Outdoor Education	p. 23
7.2 Il cortile della scuola	p. 25
8.2 Sicurezza e gestione del rischio	p. 25
9.2 Outdoor Education e salute	p. 27
10.2 Lineamenti teorici sull’Outdoor Education	p. 28
11.2 Guida didattica di Outdoor Education per insegnanti	p. 30
12.2 Il ruolo dell’insegnante	p. 34
13.2 Aspetti di didattica del movimento in Outdoor Education	p. 36

CAPITOLO 3 - PER UN CAMBIO DI PARADIGMA DELL'EDUCAZIONE FISICA SCOLASTICA IN ITALIA

1.3 Premesse storiche dell'Educazione fisica in Italia	p. 39
2.3 Dall'Unità d'Italia alla Seconda guerra mondiale	p. 41
3.3 Dalla caduta del Fascismo ad oggi	p. 42
4.3 Sport di classe: una declinazione sportivizzante dell'educazione fisica	p. 44
5.3 Introduzione alla Prasseologia Motoria	p. 46
6.3 Il valore socioculturale del gioco tradizionale	p. 55

CAPITOLO 4 - LA RICERCA EMPIRICA

1.4 Il progetto "lo spazio dell'educazione motoria"	p. 61
2.4 Elaborazione dell'ipotesi progettuale	p. 63
3.4 I Mixed Methods	p. 64
5.4 Differenziatore semantico	p. 66
6.4 Presentazione dei risultati statistici	p. 68
7.4 Raccolta e rielaborazione dei dati qualitativi: il Focus Group	p. 76

CAPITOLO 5 - DISCUSSIONE DEI DATI

1.5 La "scelta di campo": gioco, Outdoor Education e Prasseologia motoria.	p. 81
2.5 Il lavoro di ricerca empirica: gli effetti dei giochi indoor e outdoor	p.. 85

CONCLUSIONI	p. 91
-------------	-------

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	p. 93
---------------------------	-------

ALLEGATO N. 1 – FOCUS GROUP COMPLESSIVO	p. 101
---	--------

INDICE	p. 111
--------	--------

ALLEGATO N. 2 – RISULTATI COMPLETI DIFERENZIALE SEMANTICO	
---	--

SCUOLA 1

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,44	1,34	3,00	0,00
	P	1,11	0,88	1,89	1,05
	A	2,11	1,15	2,67	0,85
M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,06	1,76	2,80	1,34
	P	1,27	1,68	1,50	1,28
	A	1,36	1,42	2,60	1,34
F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,67	0,67	2,78	0,63
	P	2,07	2,10	1,00	1,48
	A	1,50	1,72	2,50	0,85
M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,25	1,70	1,91	1,82
	P	2,00	1,52	1,38	1,33
	A	2,22	1,30	1,00	1,32

F cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,33	1,90	2,50	1,16
	P	0,56	1,84	0,50	1,26
	A	1,56	2,07	2,25	1,20
M cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,91	1,82	2,00	1,90
	P	2,09	1,60	1,20	1,12
	A	1,36	1,93	1,20	1,38
F - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,60	0,84	3,00	0,00
	P	1,50	1,27	1,40	1,26
	A	2,60	0,84	1,70	1,49
M - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,17	0,84	2,33	1,82
	P	2,00	1,41	1,17	1,32
	A	2,17	1,15	1,17	1,50

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,71	0,84	1,95	1,39
	P	0,10	1,41	1,19	1,65
	A	1,48	0,77	1,95	0,98
M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,11	1,00	1,83	1,27
	P	1,53	1,21	0,94	1,38
	A	1,58	1,29	1,58	0,87
F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,71	0,70	2,00	0,94
	P	0,88	0,53	0,33	1,17
	A	1,89	0,58	1,80	0,79
M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,97	1,17	1,78	1,19
	P	0,89	1,29	1,64	1,08
	A	1,28	1,17	1,12	0,79
F cooperazione		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico

	V	2,48	1,08	2,28	1,07
	P	1,05	0,99	0,56	1,03
	A	1,48	1,20	1,17	1,11
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
M cooperazione	V	2,08	0,90	1,33	1,61
	P	0,78	1,58	1,00	1,43
	A	0,86	0,93	1,33	1,28
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
F - psicomotricità	V	2,06	1,22	2,08	0,94
	P	0,83	0,65	1,67	1,07
	A	1,28	0,95	1,54	0,85
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
M - psicomotricità	V	1,82	1,20	1,69	1,60
	P	0,59	1,29	1,85	2,96
	A	1,95	1,04	1,41	1,15

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,39	0,81	2,58	1,07
	P	1,42	1,13	1,25	1,52
	A	2,03	1,57	2,33	1,18

M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,39	1,07	1,67	1,49
	P	1,06	1,63	1,42	1,45
	A	1,89	1,25	0,92	2,01

F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,11	1,28	2,91	1,26
	P	0,97	1,25	1,18	1,19
	A	2,21	1,39	2,04	1,15

M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,72	1,43	1,00	1,78
	P	1,33	1,28	1,89	1,98
	A	2,28	1,25	2,35	1,44

F cooperazione		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,83	1,49	2,53	0,86
	P	1,33	0,96	1,69	1,21
	A	1,50	1,18	1,85	1,29
M cooperazione		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,67	1,34	1,87	1,13
	P	1,78	1,21	1,52	1,20
	A	2,17	1,24	2,00	1,08
F - psicomotricità		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,54	0,88	2,33	1,10
	P	1,44	1,28	1,46	1,16
	A	2,69	0,85	2,00	1,78
M - psicomotricità		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,54	1,21	2,72	1,41
	P	1,00	1,30	1,78	1,18
	A	1,58	1,55	2,39	1,37

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,97	0,84	1,67	1,42
	P	0,17	0,59	1,43	1,14
	A	2,27	0,94	1,81	1,60

M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,03	1,06	0,85	1,88
	P	1,10	1,59	1,22	1,48
	A	1,77	1,84	0,26	1,00

F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,19	1,16	1,90	1,32
	P	1,42	1,16	1,80	0,93
	A	2,53	1,02	1,88	1,46

M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,42	1,33	2,93	1,20
	P	2,00	1,04	2,10	1,25
	A	1,90	1,18	0,73	1,19

F cooperazione		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
----------------	--	-------	-----------------	-------	-----------------

	V	2,70	0,98	2,78	0,95
	P	1,04	1,36	1,59	1,14
	A	1,81	0,92	2,02	1,61
M cooperazione		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,52	1,25	2,75	1,35
	P	2,04	1,19	2,04	1,23
	A	2,04	1,56	2,29	1,58
F - psicomotricità		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,43	0,69	1,77	0,86
	P	0,97	0,96	1,33	0,87
	A	1,98	0,95	0,67	1,48
M - psicomotricità		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,57	1,51	2,50	1,36
	P	1,86	1,33	1,90	1,19
	A	2,71	1,49	1,31	1,51

F - Attività mista		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	-0,48	2,87	1,33	1,45
	P	-0,21	1,55	-0,44	1,42
	A	-0,33	1,44	0,42	0,98

M - Attività mista		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	0,67	2,06	1,05	1,37
	P	0,24	1,59	0,57	1,48
	A	0,48	1,61	1,00	0,85

F - competizione ind.		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,39	1,13	0,83	2,03
	P	1,17	1,04	0,11	1,94
	A	1,29	0,85	1,43	1,93

M - competizione ind.		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,59	1,19	2,37	1,15
	P	0,36	0,99	0,58	1,33
	A	1,19	1,43	1,26	0,83

F cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
----------------	--	-------	-------------------	-------	-------------------

	V	2,47	1,36	2,43	0,74
	P	0,80	1,03	1,39	1,18
	A	1,87	1,33	1,62	1,15
M cooperazione		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	2,17	1,11	1,61	1,38
	P	0,59	1,47	0,45	1,53
	A	1,45	1,33	1,15	1,15
F - psicomotricità		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,47	1,30	0,83	2,53
	P	0,27	0,79	0,89	1,81
	A	1,67	1,17	0,61	1,40
M - psicomotricità		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,33	2,07	1,79	1,51
	P	0,33	0,84	0,90	1,08
	A	1,23	1,48	1,54	1,40

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,46	0,93	1,93	1,22
	P	1,51	1,46	1,13	1,37
	A	1,64	1,63	1,50	1,55

M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,43	1,18	2,42	0,99
	P	1,62	1,43	1,67	1,23
	A	2,29	1,32	2,13	1,05

F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,70	1,34	2,41	0,65
	P	1,33	1,88	1,51	1,54
	A	1,74	1,39	1,93	1,46

M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,29	1,08	2,19	1,37
	P	2,00	1,09	2,17	1,79
	A	2,97	1,18	2,97	1,14

F cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,38	0,91	2,18	0,85
	P	1,28	1,72	1,28	1,52
	A	1,28	1,60	1,67	1,47
M cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,38	0,92	2,75	0,71
	P	1,75	1,04	2,33	0,94
	A	2,50	0,93	2,71	0,70
F - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,53	0,68	2,43	0,91
	P	1,44	1,55	1,76	1,50
	A	1,78	1,49	1,71	1,54
M - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	2,29	0,68	2,50	0,91
	P	2,25	1,04	2,25	1,04
	A	2,25	1,04	2,00	1,51

F - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	2,20	0,78	2,08	1,12
	P	1,87	1,39	1,47	1,43
	A	2,11	1,06	2,14	1,26

M - Attività mista		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,83	0,86	1,88	0,90
	P	1,79	1,12	1,50	1,18
	A	0,96	1,80	0,75	2,22

F - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,60	1,20	2,20	0,97
	P	1,87	1,12	2,03	1,22
	A	1,49	1,04	1,93	1,26

M - competizione ind.		medie	scarto quadrico	medie	scarto quadrico
	V	1,63	1,14	1,62	1,02
	P	1,53	0,91	1,64	1,01
	A	0,26	1,70	0,24	1,41

F cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,90	0,90	1,88	0,89
	P	1,69	1,25	1,69	1,22
	A	2,15	1,21	1,87	1,09
M cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,96	0,97	1,81	1,24
	P	2,00	1,22	1,81	1,19
	A	1,25	1,78	1,05	1,66
F - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,93	1,07	1,79	1,21
	P	1,23	1,04	2,30	1,41
	A	2,20	1,30	2,03	1,25
M - psicomotricità		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,63	1,01	1,52	1,19
	P	1,22	1,08	1,74	0,99
	A	1,07	1,64	1,00	1,56

F - Attività mista		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,50	0,91	1,63	0,81
	P	2,38	1,04	2,17	0,72
	A	0,79	1,81	1,13	1,45
M - Attività mista		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,36	1,15	1,42	1,00
	P	1,12	1,43	1,30	1,75
	A	1,06	1,23	0,91	1,19
F - competizione ind.		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,33	1,05	1,52	0,84
	P	2,29	1,07	1,81	0,78
	A	1,33	1,72	1,28	1,53
M - competizione ind.		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,89	1,06	1,12	1,06
	P	1,02	1,47	1,45	1,44
	A	1,17	1,23	1,55	1,29

F cooperazione		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,54	0,89	0,30	1,31
	P	1,96	1,05	2,30	1,00
	A	0,96	1,63	1,33	1,62
M cooperazione		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,59	1,21	1,07	1,11
	P	1,00	1,68	1,52	1,45
	A	1,19	0,97	1,26	0,98
F - psicomotricità		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,33	0,47	1,92	0,47
	P	2,00	0,47	1,88	0,47
	A	1,13	1,65	1,38	3,06
M - psicomotricità		medie	scarto quadrato	medie	scarto quadrato
	V	1,26	0,47	1,00	0,47
	P	1,48	1,89	1,73	2,12
	A	1,37	1,65	1,52	0,47

F - Attività mista		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,10	0,92	0,70	0,80
	P	1,40	1,26	0,59	1,29
	A	1,37	1,23	0,81	1,34

M - Attività mista		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,37	1,14	1,23	0,88
	P	1,63	0,94	0,33	1,16
	A	1,27	1,31	0,90	1,34

F - competizione ind.		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,44	0,79	1,22	0,97
	P	1,26	1,37	0,89	1,55
	A	1,60	1,30	1,33	1,27

M - competizione ind.		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
	V	1,41	1,23	0,87	1,34
	P	1,68	1,02	0,58	1,14
	A	1,25	1,54	0,58	1,66

F cooperazione		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
----------------	--	-------	-------------------	-------	-------------------

	V	1,30	1,04	0,50	1,12
	P	1,77	1,28	0,73	1,02
	A	1,47	1,38	1,43	1,20
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
M cooperazione	V	1,37	1,10	1,27	0,99
	P	1,40	1,04	1,40	0,99
	A	1,10	1,47	0,93	1,57
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
F - psicomotricità	V	1,44	0,33	0,85	1,95
	P	1,44	1,20	0,22	1,54
	A	1,41	0,88	0,78	0,51
		medie	scarto quadratico	medie	scarto quadratico
M - psicomotricità	V	1,31	0,33	1,00	1,95
	P	1,94	0,84	0,27	0,96
	A	1,31	1,45	0,63	1,68