

# Motricità ecologica e “gioco rischioso” nella scuola dell’infanzia

## Ecological motricity and “risky play” in kindergarten

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano – Patrizia.tortella@unibz.it

### ABSTRACT

Motor skills are at the basis of the child’s physical activity and are very specific. It is essential that pre-school children can develop as many basic motor skills as possible and to do this they need a lot of motor activity, repeated over time. Motor skills allow the child to better understand the environment and recognise the dangers. Children with a low level of motor skills risk not recognising dangerous situations and not being able to cope with them. In kindergartens in Norway and Northern European countries, “risky play” is implemented as an integral part of the school curriculum. In this article, a questionnaire on “risky play” was given to 425 teachers in Italian kindergartens participating in a national training project on motor education. The questions referred to the categories of ‘risky play’ in Norwegian kindergartens. The teachers answered with a significant prevalence of rejection of the activities indicated, as they were considered dangerous and inappropriate. Reasons were given regarding safety, responsibility, school regulations. The study confirms the principles of ecological motricity, which considers the relationship between motor education, physical environment, human context, characteristics of the person, type of task to be fundamental. For a widening of the opportunities and potential of pre-school in the training of children, we suggest training paths and above all cultural exchanges to know and share beliefs and practices.

Le competenze motorie sono alla base dell’attività fisica del bambino/a e sono molto specifiche. È fondamentale che i bambini/e in età prescolare possano svilupparne il maggior numero possibile. Per questo essi necessitano di tanta attività motoria, ripetuta nel tempo. La competenza motoria permette al bambino/a di comprendere meglio l’ambiente in cui si trova e di riconoscere i pericoli. I bambini/e con basso livello di competenza motoria rischiano di non riconoscere le situazioni pericolose e di non saperle affrontare. Nelle scuole dell’infanzia norvegesi e dei paesi del Nord Europa viene realizzato il “gioco rischioso”, come parte integrante del curriculum scolastico. In questo articolo si è somministrato un questionario sul “Gioco rischioso” a 425 insegnanti delle scuole dell’infanzia italiane, partecipanti ad un progetto nazionale di formazione sull’educazione motoria. Le domande si rife-

rivano alle categorie di “Gioco rischioso” delle scuole dell’infanzia norvegesi. Le insegnanti hanno risposto con una prevalenza significativa di rifiuto delle attività indicate, poiché considerate pericolose e inopportune. Sono state fornite motivazioni relative alla sicurezza, responsabilità, normativa scolastica. Lo studio conferma i principi della motricità ecologica, che considera fondamentale la relazione tra educazione motoria, ambiente fisico, contesto umano, caratteristiche della persona, tipo di compito. Per un ampliamento delle opportunità e potenzialità della scuola dell’infanzia nella formazione dei bambini/e si suggeriscono percorsi formativi e soprattutto scambi culturali per conoscere e condividere credenze e pratiche.

#### **KEYWORDS**

Risky Play, Motor Education, Physical Activity, Kindergarten, Ecological Motricity.

Gioco Rischioso, Educazione Motoria, Attività Fisica, Scuola dell’infanzia, Motricità Ecologica.

## **1. Approccio ecologico allo sviluppo – Imparare a imparare**

L’ambiente fisico e umano in cui viviamo ci invita a compiere delle azioni. Alcune sono caratterizzate da movimenti come camminare, correre, stare in equilibrio, mentre altre sono ad esempio “fare una strana faccia”. Tutto implica, in ogni caso, movimento, attività muscolare, attività volontaria o spontanea. L’ambiente intorno a noi non può essere definito in modo generico, ma è necessario individuarne i dettagli perché è nell’ambiente reale che ognuno si confronta. Franchak e Adolph (2014) sostengono la necessità di essere molto specifici perché le possibilità di azione (*affordances*) sono strettamente dipendenti dalle caratteristiche fisiche, strutturali e muscolari, dalle competenze, skills e abilità della persona, dalle opportunità offerte da ambiente fisico e contesto umano. Lo sviluppo include cambiamenti a livello fisico, come ad esempio la lunghezza delle gambe, delle braccia, cambiamenti cerebrali e del sistema nervoso, apprendimento di nuove skills e acquisizione di nuova abilità, come ad esempio “gattonare”, camminare, afferrare. E. J. Gibson, (1988) evidenzia che i cambiamenti nello sviluppo promuovono nuove capacità e nuove possibilità di azione nel mondo. Il cambiamento, che avviene per tutta la vita e che può essere migliorativo o peggiorativo può facilitare o rendere più difficili le diverse situazioni (Gottlieb, 1991). Una sedia inaccessibile per un bambino/a che si muove carponi diventerà comodamente raggiungibile quando egli sarà capace di alzarsi e di stare in equilibrio. Anche l’ambiente cambia e influisce sulle possibilità di azione e la flessibilità assume un ruolo fondamentale nella gestione delle diverse situazioni. Le *affordances* (possibilità di azione) (Gibson, 1988), si modificano in continuazione ed è necessario avere la possibilità di selezionare e modificare un comportamento (Bernstein, 1996; Adolph & Berger, 2006).

### *1.1 Affordances, flessibilità e apprendimento*

L’esperienza influenza e promuove lo sviluppo di nuove skills, il consolidamento di processi neuropsicologici e crea nuove *affordances* che aprono a nuovi scenari raggiungibili. Questi sviluppi si accompagnano a cambiamenti delle interazioni

sociali e della comunicazione. Basti pensare ad un bambino che inizia a “gattinare”: si sposta nello spazio e questo gli rimanda dei feedback “ambientali” ma non solo. Alcuni studi (Adolph & Berger, 2006) evidenziano che il cambiamento motorio del bambino/a influisce anche nel comportamento dell’adulto, che inizia a parlargli utilizzando un linguaggio diverso da quello che veniva usato con il bambino/a che non si muoveva.

## 1.2 Motricità ecologica

Lo sviluppo motorio avviene in ambiente/i e contesto/i. Caratteristiche personali, tipo di compito, caratteristiche ambientali, pressioni sociali, motivazione, pratiche degli adulti possono modificarlo (Adolph & Robinson, 2013). Nel gruppo etnico degli NSO del Camerun i bambini/e iniziano a camminare indipendenti all’età media di 8 mesi, poiché vengono “allenati” sin da appena nati all’equilibrio, all’irrobustimento del collo, del busto e degli arti (Keller, 2007). Recentemente è stato scoperto in Turchia un villaggio dove gli abitanti si muovono con un’andatura che poggia su mani e piedi. Questo popolo ha condotto vita isolata e nascosta fino ad oggi, senza contatti con persone che camminavano da stazione eretta. Sono state effettuate delle ricerche per comprendere il motivo di questa modalità di deambulazione ed è stato scoperto che queste persone soffrono di una particolare sindrome. Risulta per esse più semplice, per motivi biomeccanici, deambulare con l’appoggio di mani e piedi (Shapiro et al., 2014). La conformazione fisica ha determinato dei vincoli per lo sviluppo. Ogni apprendimento richiede scoperta e sviluppo di *affordances*, mediante esperienze ripetute e diversificate.

## 2. La percezione del rischio nel bambino/a

Per apprendere e continuare ad apprendere è indispensabile che il bambino/a faccia esperienze, provi le diverse possibilità di azione e le ripeta, in modo da sviluppare le sue capacità di percezione-azione. Maturazione e apprendimento si fondono promuovendo lo sviluppo. Dal punto di vista motorio le competenze sono molto specifiche (Adolph, 2019) e quando il bimbo sviluppa una skill motoria è in grado di comprendere cosa accade accanto a lui con molta accuratezza, mentre utilizza quella specifica skill. Se gli viene chiesto di utilizzare una nuova skill, della quale non è ancora esperto non ha una corretta percezione dell’ambiente e dei rischi. Un bambino/a esperto “gattinatore”, quando si trova davanti ad un precipizio si ferma. Se lo stesso bambino arriva al precipizio camminando da principiante cade nel vuoto. In questo caso la capacità di prevedere il pericolo del precipizio è legata alla specifica skill del “gattinamento”, che il bambino/a padroneggia con esperienza e non è trasferibile ad un’altra skill. Di fronte ad un nuovo compito motorio il bambino/a sembra dover reimparare tutto (Adolph, Berger & Leo, 2011).

### 2.1 Il gioco rischioso nella scuola dell’infanzia

I cambiamenti della nostra società, oltre che culturali riguardano anche l’ambiente e i bambini/e di oggi hanno opportunità di movimento diverse da quelle dei loro genitori. Le ricerche evidenziano che i bambini/e si muovono sempre meno (Hub-

bard et al., 2016) e pochi di loro raggiungono i livelli di attività fisica raccomandati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2019) e da altre organizzazioni internazionali che si occupano di salute e attività fisica. Alla base del movimento ci sono le competenze motorie, fondamentali per poter poi apprendere movimenti più complessi e per educare a sani stili di vita (Lubans et al., 2010). Diverse ricerche evidenziano la specificità delle competenze motorie anche nei bambini in età prescolare (Tortella et al., 2016).

Il bambino apprende i processi di percezione-azione delle *affordances* attraverso l'esperienza diretta e solo quando è diventato esperto in una skill può essere in grado di "padroneggiare" l'ambiente, riconoscendone anche i pericoli (Adolph, 2019).

Se il bambino/a è esperto in una skill motoria è in grado di percepire i pericoli dell'ambiente solamente quando utilizza quella skill. Come può il bambino nella scuola dell'infanzia incrementare lo sviluppo di nuove skills motorie? Quali sono le attività più efficaci per lo sviluppo?

## 2.2 Cosa si intende per "gioco rischioso"

Il bambino/a inesperto corre pericoli per la sua incapacità di percepire le *affordances* e deve, tuttavia, sperimentare e apprendere in modo esperto il maggior numero di competenze. Per la novità delle skills richieste si associa spesso l'idea di gioco rischioso alle attività all'aperto. Nei paesi del Nord Europa i bambini/e hanno una grande libertà di azione e soprattutto trascorrono molto del loro tempo all'esterno, nonostante il clima difficile. Le attività all'esterno offrono situazioni talvolta nuove e imprevedibili che i bambini/e devono imparare a gestire sin da piccoli. Il "gioco rischioso" promuove benessere, soddisfazione (Miller & Almon, 2009) e resilienza (Brooks & Goldstein, 2007). I bambini/e amano le sfide e l'arrampicata, ad esempio, è un'attività che attrae molto. All'esterno delle scuole dell'infanzia norvegesi si trovano sempre alberi e i bambini si arrampicano fino a raggiungere altezze elevate. Gli insegnanti li incoraggiano a salire più in alto, poiché questo significa sviluppare nuove competenze (Haga, 2019).

## 3. Domanda

Per poter comprendere le dinamiche che regolano le attività e le possibilità di azione di bambini/e delle scuole dell'infanzia è necessario indagare sul significato di "gioco rischioso" attribuito dagli insegnanti delle scuole dell'infanzia italiane.

## 4. Metodologia

Viene spedito un questionario on line costruito ad hoc a 425 insegnanti della scuola dell'infanzia italiane, che partecipano ad un percorso formativo sull'attività motoria nell'infanzia, organizzato dall'Università di Verona.



TOSCANA	32
PUGLIA	39
EMILIA ROMAGNA	47
MOLISE	12
ABRUZZO	69
LOMBARDIA	27
MARCHE	12
CAMPANIA	20
SARDEGNA	26
SICILIA	17
UMBRIA	23
FRIULI VENEZIA GIULIA	33
BASILICATA	26
CALABRIA	21
PIEMONTE	10
VENETO	11
	425

**Tabella 1: Regioni partecipanti allo studio e numero di insegnanti per regione**

## 5. Risultati

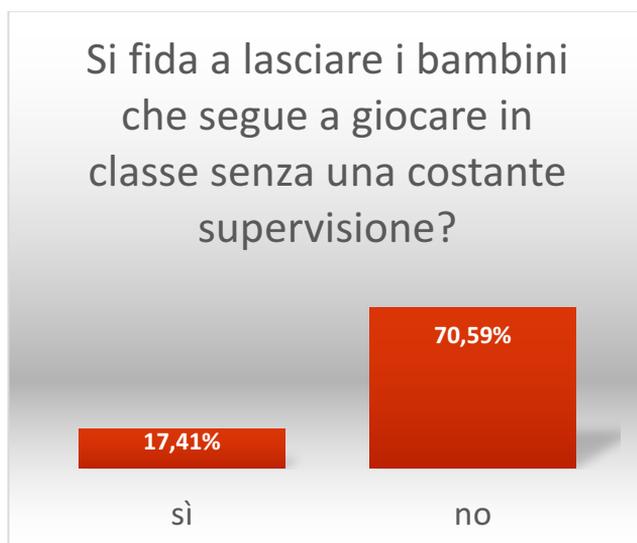
Tutti gli insegnanti accettano di rispondere alle domande.

Anni di anzianità	n Insegnanti	Percentuale	Età	n Insegnanti	Percentuale
0-5	53	12,5%	20-25	2	0,5%
6-10	55	12,9%	26-30	10	2,4%
11-15	70	16,5%	31-35	22	5,2%
16-20	71	16,7%	36-40	61	14,4%
21-25	63	14,8%	41-45	67	15,8%
26-30	46	10,8%	46-50	83	19,5%
31-35	25	5,9%	51-55	87	20,5%
36-40	31	7,3%	56-60	47	11,1%
41-45	11	2,6%	61-65	46	10,8%
>45	0	0,0%	66-70	0	0,0%

**Tabella 2: Età e anni di anzianità degli insegnanti**



**Tabella 3:** a questa domanda 158 insegnanti rispondono mai, 96 rispondono raramente, 146 rispondono qualche volta e 25 rispondono spesso



**Tabella 4:** 74 insegnanti rispondono SI e 300 rispondono NO

*Non ho mai lasciato i bimbi senza custodia. In tutti questi anni e' capitato qualche piccolo incidente, come e' normale che sia con bimbi di questa eta' ma io sono sempre stata presente e pronta ad intervenire.*

*Con i bambini di 5 anni raramente mi e' capitato di allontanarmi ma solo se strettamente necessario e per pochi minuti, avvertendo sempre i bambini che in tal modo sono piu' responsabili e non corrono rischi.*

*Alcuni sono troppo vivaci*

*Anche se non è possibile tenere tutto sotto controllo, cerco di vigilare il più possibile perché purtroppo e nonostante la vigilanza sono avvenuti alcuni fatti incresciosi con alcuni bambini più turbolenti.*

*Inoltre, quest'anno per la prima volta nella mia carriera è avvenuto un infortunio piuttosto grave ad un bambino (rottura del gomito) che mi ha fatto vivere con ansia alcuni momenti in giardino che prima vivevo con più serenità.*

*Dipende da quanti bambini sono e quali attività stanno svolgendo.*

*Dipende dal gruppo di bambini, se è composto da bambini anche più grandi e sufficientemente autonomi.*

*Dipende dall'età del gruppo e dal gruppo stesso, un gruppo che sa rispettare le regole di comportamento, per alcuni momenti può rimanere senza supervisione (non troppo).*

*Dipende dalle sezioni, ad esempio in questo gruppo c'erano diversi bambini con difficoltà specifiche che tendevano spesso a mettersi in pericolo.*

*Altre sezioni in cui ho lavorato erano bimbi sereni e si poteva "fidarsi".*

*PS. la nostra mansione prevede la costante vigilanza dei bambini a noi affidati.*

**Tabella 5: Viene chiesto agli insegnanti di spiegare PERCHE' hanno risposto SI oppure NO. Vengono qui presentati alcuni esempi di risposte**

	SI	NO	
Lascia che i bambini che segue facciano giochi di lotta?	55	322	<p>Q10 Lascia che i bambini che segue facciano giochi di lotta?</p> <p>farsi male giochi con con la male il che essere per gioco  bambini del di lotta e la non fare si il gioco perché  ma se regole volte modo la lotta</p>
Lascia che i bambini che segue giochino a scivolare in discese ripide e scivolose?	87	286	<p>Q11 Lascia che i bambini che segue giochino a scivolare in discese ripide e scivolose?</p> <p>è mestiere alla prova Non ci sono rade che o sono ansime per non sono presenti  scuola non sono si sicurezza non la di perché e male  bambini con la loro anche scivoli ferite del ma</p>
Consente ai bambini che segue di continuare a giocare anche dopo essersi fatti qualche ferita leggera?	351	51	<p>Q12 Consente ai bambini che segue di continuare a giocare anche dopo essersi fatti qualche ferita leggera?</p> <p>nessi danno Solo perché di se si e non giocare  superare fare i gioco</p>

**Tabella 6: alcune domande del questionario somministrato agli insegnanti il numero di risposte affermative e negative e la “nuvola di parole” che evidenzia le parole maggiormente utilizzate dagli insegnanti per motivare la risposta data**

Domande	SI	NO
Lascia i bambini che segue giocare ad attività difficili, rischiose, sfidanti anche quando sa che potrebbero non riuscirci?	214	163
Lascerebbe i bambini che segue arrampicarsi su un albero o altra superficie che lei non può raggiungere?	36	360
Lascerebbe giocare i bambini che segue in un posto dove ci sono fuochi o stufette portatili?	12	389
Lascerebbe i bambini che segue camminare su una superficie scivolosa se c'è probabilità che cadano?	81	309
Lascia usare ai bambini che segue oggetti da adulti, come ad esempio martelli, coltelli, forbici...	93	264
Lascia la maggioranza dei bambini fare salti da un'altezza di 3-4 metri?	12	389

**Tabella 7: domande del questionario e risposte numeriche**

## Conclusioni

La prevalenza degli insegnanti delle regioni italiane partecipanti ha risposto che non è favorevole al “gioco rischioso” per motivi diversi. Vengono citati problemi legati alla normativa, alla responsabilità, al fatto che i bambini/e rischiano di farsi male. Vengono riportati in diverse parti delle domande casi di incidenti occorsi e di gravi conseguenze per gli insegnanti. Nei paesi nordici, come ad esempio la Norvegia, il gioco rischioso è parte del curriculum scolastico.

Uno studio su un campione rappresentativo delle scuole dell’infanzia norvegesi ha evidenziato le categorie che definiscono il “gioco rischioso”, praticato nella maggioranza delle scuole norvegesi (Sandseter, 2007):

Categorie	Sottocategorie
Grandi altezze	Arrampicata Saltare da superfici ferme e in movimento Stare in equilibrio su oggetti alti Stare appesi e oscillare da grandi altezze
Elevata velocità	Oscillare ad alta velocità Scivolare e slittare ad alta velocità Correre veloci Andare in bicicletta veloci Pattinare e sciare veloci
Strumenti pericolosi	Utensili da taglio: coltelli, seghe, martelli Corde
Elementi pericolosi	Scogliere Acqua profonda o ghiacciata Fuoco o stufette
Lotta	Lotta, scherma con i bastoni, giocare a combattere
Sparire/perdersi	Andare a esplorare

**Tabella 8: Categorie di “Gioco Rischioso” delle scuole dell’infanzia norvegesi**

Le conclusioni di questo studio confermano il concetto di motricità ecologica, intesa come una possibilità di azione strettamente legata ad ambiente fisico e contestuale, alle credenze, abitudini, storia, oltre che alle caratteristiche del compito e del soggetto coinvolto. Data l’importanza di sviluppare il maggior numero di competenze motorie nei bambini/e appare evidente che la scuola dell’infanzia è un luogo che in Italia non necessariamente esprime al meglio le proprie potenzialità formative. Perché possa avvenire un cambiamento si dovranno potenziare le attività formative ma anche e soprattutto gli scambi culturali con popolazioni che possono presentare delle alternative interessanti e possibili.

## Riferimenti bibliografici

- Adolph, K. (2019). An Ecological Approach to learning in (Not and) development. *Human Development*, 63, 180-201. DOI: 10.1159/000503823
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2006). Motor development. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 161–213). New York, NY: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00584>

- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 403-443). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0015>
- Adolph, K. E., Berger, S. E., & Leo, A. J. (2011). Developmental continuity? Crawling, cruising, and walking. *Developmental Science*, 14(2), 306–318. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00981.x>
- Bernstein, N. A. (1996). On dexterity and its development. In M. L. Latash & M. T. Turvey (Eds.), *Dexterity and its development* (pp. 3–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Franchak, J., & Adolph, K. (2014). Affordances as probabilistic functions: Implications for development, perception, and decisions for action. *Ecological Psychology*, 26(1-2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.874923>
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 1–41. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.) (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms*. John Wiley & Sons Inc.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27(1), 4-13. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.4>
- Haga, M. (2019). Physical activity in norwegian Kindergartens. Master in "Infanzia e Movimento: lo sviluppo da 0 a 6 anni". Università di Verona. [https://www.leggo.it/video/societa/la\\_famiglia\\_cammina\\_quattro\\_zampe\\_evoluzione\\_inversa\\_malattia-146088.html](https://www.leggo.it/video/societa/la_famiglia_cammina_quattro_zampe_evoluzione_inversa_malattia-146088.html)
- Hubbard, K., Economas, C.D., Bakun, P., Boulos, R., Chui, K., Mueller, M.P., Smith, K., & Satchek, J. (2016). Disparities in moderate to vigorous physical activity among girls and overweight and obese schoolchildren during school and out of school time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, DOI 10.1186/s12966-016-0358-x
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lubans, D.R., Morgan, P.J., Cliff, D., Barnett, L.M., Okely, A.D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Med.*, 40(12), 1019–35. . doi: 10.2165/11536850-000000000-00000.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2019). *Guidelines on Physical activity sedentary behavior and sleep for children under 5 years old*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandseter, E.B.H., (2007). Risky play among four-and five year old children in preschool. Conference Paper, January 2007. *Queen Maud University College of Early Childhood Education*. <https://www.researchgate.net/publication/236986863>
- Shapiro LJ, Cole WG, Young JW, Raichlen DA, Robinson SR, Adolph KE (2014). Human Quadrupeds, Primate Quadrupedalism, and Uner Tan Syndrome. *PLoS ONE* 9(7): e101758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101758>
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., Fumagalli, G. (2016). Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS ONE*, 11(7), e0160244. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160244>