

SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE

Atti del Seminario di Studio

.....

COME ACQUISIRE LE COMPETENZE MOTORIE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Luino, 30-31 Gennaio 2010

A cura di:
Luca Eid e Marco Bussetti

Con la collaborazione di:



.....

TUTTI I DIRITTI

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, riproduzione e adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Per informazioni: Luca Eid, eid@irre.lombardia.it

PROGETTO GRAFICO

Luca Plumari

COORDINATORE EDITORIALE

Matteo Merati

EDITOR

Laura Bartoli, Giovanni Colombini, Nicola Lovecchio, Sandro Saronni

STAMPA

Laser Copy Center S.r.l.

.....

INDICE

SALUTI:	<i>a cura di</i> Monica Rizzi <i>Assessore allo Sport e Giovani - Regione Lombardia</i>	5
PRESENTAZIONE:	<i>a cura di</i> Mariosiro Marin, Mauro Leanti <i>Assessorato allo Sport e Giovani - Regione Lombardia</i> Marco Bussetti <i>Dirigente Tecnico – USR Lombardia</i> Luca Eid <i>Ricercatore ANSAS Lombardia</i>	7
LUCIANO CERIOLO:	Tra il dire e il fare: iconolatrie e iconoclastie formative.	9
LUANA NOSETTI:	I disturbi d'apprendimento nella scuola dell'infanzia.	21
MARCO SALLEMI:	Sistema Acquatico Modulare di Aquabrik.	27
HAIDI SEGRADA:	Competenze, abilità e conoscenze nel curriculum della scuola dell'infanzia.	29
MARISA VICINI:	Esistono le competenze motorie?	37
GIORGIO CICCARELLI:	Organizzare le attività nella scuola dell'infanzia.	45
BRUNO MANTOVANI, ILARIA COLOMBI, CORRADO BRAGONZI:	Esperienza di Pregrafismo e Prelettura.	51
LUCIA BUONRIPOSI DONATA CASTIELLO MARINA MASSENZ FRANCESCA ZORDAN:	Uno strumento per la verifica del livello di sviluppo psicomotorio di bambini di 5/6 anni.	61
ENRICO FERRETTI:	Giochi e condotte motorie.	77

Era il 20 novembre del 1989 quando l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò all'unanimità la Convenzione sui diritti del fanciullo, un documento destinato a segnare una svolta nella storia degli interventi rivolti ai minori. Da quel momento, le legislazioni nazionali (l'Italia l'ha ratificata con legge 27 maggio 1991 n. 176) e regionali di molti paesi hanno posto al centro della loro attenzione il riconoscimento giuridico dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Il fanciullo è un soggetto titolare di diritti, non un mero oggetto di tutela e protezione. Basandomi su questi principi, durante la scorsa legislatura regionale, nel corso della quale ho ricoperto l'incarico di Consigliere, ho presentato la legge istitutiva del Garante per l'infanzia e l'adolescenza.

L'attività motoria, che è propedeutica alla pratica sportiva, è utile per creare momenti di divertimento puro e momenti di crescita della sfera cognitiva dei bambini, i quali mutano sempre più rapidamente, a causa delle sollecitazioni provenienti dall'ambiente, sperimentando spesso nuove forme di disagio che gli adulti conoscono in ritardo.

La pratica sportiva aiuta i fanciulli a comprendere valori importanti come la lealtà e lo spirito di squadra, che costituiscono i pilastri per la costruzione di una società aperta e collaborativa. L'Assessorato allo sport della Regione Lombardia sarà sempre in prima linea per diffondere la pratica e la cultura di uno sport "pulito", che coniughi l'attività motoria ad un sano divertimento, anche nell'ottica della prevenzione e dell'innalzamento della qualità della vita.

Il progetto "Formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado nelle scuole della Lombardia sulle scienze motorie e sportive nella scuola" - che ha coinvolto oltre 500 docenti durante 11 seminari di formazione e aggiornamento - costituisce un momento di confronto e riflessione utile ai fini dell'elaborazione e della definizione delle politiche regionali nell'ambito dell'educazione psicomotoria nella scuola.

Un bambino felice avrà più probabilità di diventare un buon cittadino lombardo, e di trasmettere, a sua volta, quei valori positivi che sono le fondamenta sulle quali si regge la nostra società.

Monica Rizzi

Assessore Regionale Sport e Giovani

PRESENTAZIONE

La partecipazione ad attività di formazione e di aggiornamento costituisce un diritto per il personale docente della scuola in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità.

La formazione e l'aggiornamento in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado è per legge delegata alle Università, agli Uffici Regionali Scolastici, all'ANSAS e ai singoli Istituti Scolastici. Oltre a queste istituzioni, a cui è demandato questo compito, il MIUR accredita annualmente agenzie formative con compiti analoghi.

In questo ambito la Direzione Scolastica Regionale della Lombardia, la Direzione Generale Sport della Regione Lombardia, l'Agenzia Scolastica – Nucleo Territoriale Lombardia e l'ITSOS A. Steiner di Milano hanno stipulato tra di loro una convenzione al fine di attivare il progetto "Formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado delle scuole della Lombardia sulle scienze motorie e sportive nella scuola".

Il progetto si è svolto nel 2010 e ha previsto lo svolgimento di 11 seminari di studio sulle scienze motorie e sportive rivolti ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Lombardia.

L'obiettivo principale del progetto è stato quello di valorizzare la figura dell'insegnamento delle scienze motorie e sportive potenziando in particolare alcune finalità che già la Regione Lombardia e l'USR Lombardia stanno perseguendo: l'attività fisica in ambiente naturale, i valori dello sport (fair-play), l'alimentazione, l'educazione alla sicurezza, la conoscenza del territorio.

Fornire ai docenti nuove conoscenze, abilità e competenze nell'ambito della motricità e dello sport ha consentito agli insegnanti di approfondire nuove metodologie, progressioni didattiche e tecniche, valorizzando le potenzialità dei singoli docenti attraverso focus group e gruppi di lavoro. Per ogni seminario sono stati prodotti gli atti e un dvd affinché tutti i partecipanti possano ricevere una documentazione dettagliata dei contenuti svolti.

Tutte le attività sono state monitorate da un gruppo di lavoro che al termine del progetto realizzerà un report conclusivo comprensivo delle valutazioni quantitative e qualitative provenienti dai docenti partecipanti.

Complessivamente il progetto ha coinvolto più di 500 docenti di ogni ordine e grado provenienti da tutte le province della Lombardia. I contenuti delle iniziative e i relativi supporti informatici sono visionabili e scaricabili presso il sito www.irrelombardia.it

Mariosiro Marin, Mauro Leanti

Assessorato Sport e Giovani – Regione Lombardia

Marco Bussetti

Dirigente Tecnico – USR Lombardia

Luca Eid

Ricercatore ANSAS Lombardia

Tra il dire e il fare: iconolatrie e iconoclastie formative

Elaborare una sorta di fusione tra il vecchio e il nuovo, tra la concezione tradizionale della formazione – che si fonda su dialogo, osservazione, riflessione e ricerca della precisione – e le nuove correnti – che pongono l'accento sull'aspetto del conoscere per fare – e di come queste differenti strategie possano – e se possano – convivere nella società dei suoni e delle immagini dove è carente l'aspetto umano in senso stretto. La combinazione di pensiero, parola e azione potrebbe risultare da questi presupposti ancora più incisiva ed efficace in quanto il potere persuasivo dell'espressione orale accompagna e valorizza il semplice gesto che così trattato costituisce la fonte reale della mimesi e dell'apprendimento nell'ambito dell'esperienza formativa. Ciò che ne deriva è la catharsis, un processo di immedesimazione con la realtà, che è in grado di generare non solo sapere, ma anche purificazione dalle passioni frivole della vita.

To elaborate a kind of fusion between old and new, between the traditional idea of training – that it base on dialogue, observation, thinking and accuracy pursuit – and new current – which underline the aspect that you have to know for doing something – and how these different strategies can coexist in the sound and image society in which human aspect doesn't exist. From this presupposition, the combination of thought, word and action could prove even more effective because the persuasive power of the oral expression add and show off a simple gesture that is the real root of mimesis and learning in the area of training experience. What follows is the catharsis, a process of identification with reality, which it can produce something and not only know it, but also it can purify from frivolous passion of life.

Davvero occorrerebbe fare più attenzione nel formulare desideri. Perché a volte, come si dice, c'è il rischio che si avverino. A furia di pretendere pedagogicamente e psicologicamente una scuola del fare al posto della scuola del dire abitiamo ora, spesso, luoghi educativi in cui la gestica formativa e apprenditiva appare ancora meno espressiva delle pedagogie/psicologie parenetiche tanto deplorate (sia bianche – esortative – sia nere – colpevolizzanti). Se le parole dicono solo qualcosa dell'umano i corpi, gli arti e i terminali periferici visibilmente eccitati che si muovono in tante nostre scuole del fare sembrano dire ancora meno dei significati sottesi. Significanti che si autosignificano. Non indicano né alludono. Né segni né simboli. Rattrappiti in se stessi e autogiustificati. Non rimandano e non rinviando. Invocano, semmai, sedazione, calma, silenzio. Non solo esterno ma anche interno. Perché nemmeno il pensare sembra ormai una buona estensione correttiva e riequilibratrice delle univocità del dire e del fare. Tanti docenti invocano un *pharmakon* sedativo di una compulsività mentale e comportamentale di allievi (e colleghi) che non è curiosità epistemica né innesco ideativo, ma qualcosa che andrebbe – ipotizzano – placato, fermato, resettato, cacciato

.....

allorché si possa ricominciare a guardare e a pensare. E poi, forse, pacatamente a dire e a fare. Come si sa, argomentando dell'umano, una cosa è tanto più vera quanto è vera anche la cosa opposta. Vi erano, dunque vi sono, tante buone ragioni sotto le psicologie e le pedagogie del dire, del fare e del pensare. Permettiamoci qui un po' di vagabondaggio e bricolage intorno a ricorrenze e salienze ideiche sul tema, variamente incontrabili pur se spesso velate, negli ambienti formativi scolastici dei nostri tempi.

Vedere idee. Vedere con le idee

Per quanto a volte sia pratica un po' stucchevole, spesso si sbircia nelle etimologie per cercare qualche verità. A volte si ritrovano indizi interessanti, non tanto per sancire le nostre ortodossie quanto per cercare di ri-vedere ciò che era prima della parola, anche se nel vocabolario questo prima non si scorgerà. Come è noto le idee sono visioni (*eidos, idein*). Pensare è vedere una forma e vedere tramite la forma. Vediamo idee e vediamo tramite le idee. E ogni tanto ci si domanda se siamo noi ad avere le idee – commentava James Hillman¹ – o se sono loro ad avere noi. Si tende a pensare che le idee che non sappiamo di avere ci tengano in ostaggio. Siamo posseduti da forme che non riusciamo a vedere e, forse, a ri-vedere. Una volta rubricate mentalmente come concetti, ideologie, convinzioni, valori, pedagogie, psicologie, comandamenti (pur se autosomministrati) le perdiamo. Le perdiamo come forme ma loro non ci lasciano andare. Possiamo disinteressarci a loro, loro non lasciano noi. Possiamo sottovalutarle, loro prendono noi molto sul serio. Più queste idee paiono indiscutibili, ovvie, normali, assodate o non ulteriormente pensabili, maggiormente ne siamo catturati. Diciamo io penso, io dico, io faccio e siamo pensati, siamo detti, siamo – letteralmente – fatti. Sono i casi in cui – ripensando a Freud e a Lacan – meglio si nota quanto l'lo regni ma non governi in ciascuno di noi². Di quanto esso sia parlato³. Di quanto, aggiungerebbe Umberto Galimberti, esso appaia perlopiù uno pseudonimo⁴.

Forse anche per queste ragioni tanta psicologia cosiddetta scientifica si dà da fare per correggere le idee disfunzionali di tante persone in difficoltà. Sostituendole con pensieri funzionali (al lavoro, al sociale, all'amore, all'amicizia, al successo, alla salute, al dio del luogo e alle divinità del momento) si cerca di deframmentare e pulire un *hard-disk* neuronale allo scopo di farlo girare meglio. Dalle stanze degli psicoterapeuti scientifici alle aziende sino alle scuole è (ed è stato) un fiorire di multiformi training al *think-positive*, all'*empowerment* individuale e collettivo, al *coping* e alla *resilience*, alle tecniche, ai metodi e ai modi di fare. E' stata, ed è la stagione delle competenze e dei *professionals*.

In principio non era il verbo

Naturalmente la fantasia purificatoria della psiche è assai più antica delle nostre odierne e scientifiche letture dell'uomo e della sua formazione. Sui manuali liceali si cita spesso l'inizio del sesto capitolo della Poetica ove Aristotele introduce la particolare

1-Hillmann J., *Il potere. Come usarlo con intelligenza*, Rizzoli, Milano, 2003.

2-Freud S. (1917), *Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse*, tr.it. *Una difficoltà della psicoanalisi*, in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1969-1993.

3-Lacan J., (1957) *Instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, tr.it. *L'istanza della lettera dell'inconscio o la ragione dopo Freud*, in *Scritti*, Einaudi, Torino, 1974, vol.I.

4-Galimberti U., *La casa di Psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano, 2005, pp.29-46.

5-Aristotele, *Poetica*, Einaudi, Torino, 2008, 6, pp.24-28.

.....

natura imitativa della tragedia: azione, non parola, messa in scena, non racconto, reinvenzione, non cronaca della vita, che: "... per mezzo della pietà e del terrore finisce con l'effettuare la purificazione di cosiffatte passioni ..."⁵. La pulizia psichica è in questi ambiti riferita al problematico e discusso concetto di *catharsis*, azione di esteriorizzazione – espulsione – degli ingorghi emotivi, dei conflitti, di sofferenze e passioni oppure anche smontaggio cognitivo delle stesse e loro riassunzione bonificata. Si sta in equilibrio fra una tendenza espulsiva del male e una riassorbente ed autotrasformante. Quella proiettiva sembra godere di maggior popolarità per tante intuibili ragioni. Aristotele stesso, si racconta, probabilmente influenzato dai testi ippocratici vedeva nel movimento eccitatorio una successiva dinamica rasserenatrice e liberatoria.

Eppure chissà quanti, un tempo, rientrando a casa dopo essersi esposti ad una messa in scena di Euripide tornavano come alcuni di noi escono da un film o da una lettura o da un evento che ci ha inquietato, frastornato, confuso, scompigliato le idee e allertato i sensi. Non puliti, non tranquillizzati, non sedati. Nessuna pace, nessun finale – tanto meno *happy* –, nessuna risposta, nessuna elaborazione. Altro che pulizia. Una congestione piuttosto. Una nuova ferita/feritoia. Lo scompiglio di Ares-Polemos piuttosto che la tranquillità di Sirene o l'abbandono a Morfeo. Frank Laurence Lucas rifletteva sul fatto che si va alle tragedie non tanto per liberarci dalle emozioni ma per averne di più. Per: "... banchettare con esse, non per purificarci ..."⁶. E Goethe rinveniva nell'essenza del tragico il conflitto inconciliabile – ovvero non risolvibile –, le contraddizioni profonde e insanabili – croniche – dell'esistenza umana⁷.

L'ipotesi depurativa della psiche si è spesso caratterizzata storicamente ora quale meccanica esorcistica, ora quale tendenza civilizzante e adattazionistica di ciò che si è spesso chiamato primario/primitivo. Dal corporeo/somatico al mentale/psichico, dalle province dell'Es alle paludi bonificate dell'Io, dal pensiero senza parola al dare il nome alle emozioni e agli affetti: diverse immagini, per lo più più ascensionali e verticali, dal basso verso l'alto, dalle periferie al centro, dall'interno all'esterno. Se primario è residuale tossico degli inizi, giacenza mentalmente non lavorabile, lasciato di una istintività somatizzata e non pensabile, scarica di ciò che non è stato possibile scaricare/abreagire, le fantasie liberatorio-espulsiva o trasformativo-metabolica si fanno pressanti. Il *Libera nos a malo* è sembrata strategia educativa esorcistica a volte più vincente di quella elaborativa, che in qualche modo richiedeva un relativo dialogo con il male.

Sono passati pochi anni da quando si è riconosciuto che primario è base energetica di ogni rappresentazione⁸. La sessualità nella Vienna vittoriana dell'altro secolo, il potere sociale nella Vienna popolare dello stesso periodo, il rapporto problematico fra l'umano e il divino nel Cantone zurighese protestante di qualche decennio dopo: qualunque morfologia assumesse questa base energetica agli occhi dei più noti padri incuriositi dalla profondità della psiche (psicoanalisi come analisi del profondo) essa appariva l'origine e la ferita della vita. La sua possibilità e la sua contaminazione e deformazione. Il suo peccato iniziale e mortale. Dunque da redimere, adattare, educare, orientare, civilizzare. Da fornire di *logos*.

6-Lucas F., *Tragedy in Relation to Aristotle's Poetics*, Hogarth Press, London, 1946.

7-Eckermann J.P., *Colloqui con Goethe*, UTET, Torino, 1957.

8-Breuer, J. Freud, S. (1892-1895) Studi sull'Isteria in *Opere*, vol.1, Bollati Boringhieri, Torino, 1969-1993. Freud S. (1915) *Pulsioni e loro destini*, in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1969-1993 Vol.VIII, pp.13-35; Freud S. (1922) *L'Io e l'Es*, in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1969-1993, Vol.IX, pp.475-522

.....

L'abreazione–scarica, in quegli anni cosiddetti pionieristici di riscoperta dell'anima, è apparsa una buona riformulazione e rivisitazione della catarsi ippocratica. Lo stesso primo sperimentatore moderno della psicoanalisi – Joseph Breuer – stimato medico membro dell'Accademia Imperiale Austriaca delle Scienze, particolarmente ammirato da uno studente in procinto di laurearsi di nome Sigmund Freud, annotava come la sua poi famosissima paziente Anna O. si ripulisse (lei immaginava un effetto spazzacamino, *chimney sweep*) la psiche parlando, raccontando e sfogandosi sul suo divano. Queste emozioni raccontate e parlate sembravano benedette. Tornavano maledette quando si incarnavano in desideri, quando comunicavano davvero, quando non erano più solo parole. Maledette al punto non solo di non permettere nuove catarsi liberatorie, ma di complicare la vita affettiva del medico, di intossicare i pensieri e i domini sentimentali della sua coscienza.

9 - “Nel trattamento analitico non si procede a nient'altro che a uno scambio di parole tra l'analizzato e il medico. Il paziente parla, racconta di esperienze passate e di impressioni presenti, si lamenta, ammette i propri desideri e impulsi emotivi. Il medico ascolta, cerca di dare un indirizzo ai processi di pensiero del paziente, lo esorta, spinge la sua attenzione verso determinate direzioni, gli fornisce alcuni chiarimenti e osserva le reazioni di comprensione o di rifiuto che in tal modo suscita nel malato”. Freud S. (1915-17), *Introduzione alla psicoanalisi*, in *Opere*, vol. VIII, Bollati Boringhieri, Torino, 1969-1993; Freud S. (1926), *Inibizione, sintomo e angoscia*, trad. it. in *Opere*, vol. X, Bollati Boringhieri, Torino, 1969-1993.

Lo stesso Freud ribadisce che tra paziente e analista non succede niente di particolare: semplicemente parlano tra loro⁹. Anzi parla prevalentemente il paziente. Nasce la cura con la parola, la terapia come pratica dialogica, discorsiva, narrativa. Il paziente sarà sempre più un testo, una biografia da ascoltare, un romanzo da leggere, capitoli da scrutare, sottolineare, interpretare.

Successivamente, su analoga linea ermeneutica, si è provato a meglio comprendere questo problematico passaggio fra il primario e il secondario. In particolare sulla continua trasformazione e transizione del biologico e del mentale, sul farsi e disfarsi del pensiero, sulle modalità con cui le proto–emozioni e il sensoriale provocano il contenitore mentale, sulla persistenza di elementi non trasformabili, di metaboliti e cataboliti. I tentativi di intuire il complesso strutturarsi della mente hanno inesorabilmente travalicato gli ambiti specialistici clinici contaminando vasti domini conoscitivi, in particolare quelle scienze dell'uomo maggiormente impegnate nella sua educabilità e formazione.

Gli manca solo la parola

Forse anche da qui la frenesia psicoeducativa e pedagogica del far mentalizzare le esperienze degli allievi, nell'insegnare loro a nominare i sentimenti e i risentimenti, nel facilitare le loro funzioni mentali, digestive ed elaborative. Dalla *Talking Cure* al *Taking Care* al *Talking Care*: oramai, anche fuori dal tradizionale set terapeutico, la necessità del prendersi cura dell'altro, dell'ascoltarlo e comprenderlo, del lasciarsi coinvolgere in momenti dialogici e narrativi appare idea pedagogica conclamata per quanto pratica educativa ingenuamente e superficialmente sviluppata. Deve essere anche per queste ragioni se ora, vagabondando fra le personalità collettive delle diverse istituzioni scolastiche ci si imbatte prevalentemente in due culture organizzative in qualche modo complementari: la prima caratterizzata da passività, demotivazione, senso di impotenza e inadeguatezza, ritualismo e formalismo, chiusura e ritiro; la seconda ad impronta esibizionistico–

.....

eccitatoria, con un clima interno dominato da impulsività e reattività, iperattività e idealizzazione, euforia logorroica e bulimia progettuale. Per quanto possa essere consentita l'analogia fra morfologie collettive e individuali, la patognomica accennata si avvicina in modo impressionante al movimento bipolare di una nota categoria nosografica depressiva, ove la scuola del dire sembra maggiormente interpretarne la faccia mortificata, acinesica e mutacica, e quella del fare – anche nella variante ecolalica ed ecoprassica del fare parole – la sua compensazione apotropaica. Ciò evidenzia un ulteriore paradosso educativo: nuovamente si chiede agli allievi di dire un pensare e un fare che la scuola non sa dire. In parte perché le sue parole si sono ammalate, in parte perché – senza forse volerlo – si è lei stessa primitivizzata, lei stessa si è progressivamente rifugiata nella gestica metodologica e tecnicistica, nel didatticismo senza pensiero, nelle competenze da arraffare, nella qualità e nell'efficienza meccanicistica sempre più antropodepurata. Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'automatismo.

Difficile immaginare quanto la parola nei set formativi scolastici si sia ammalata per anzianità (rimandando a un mondo passato) o per un perdurante infantilismo logorroico (che rimanda a un non-pensato). La sua potrebbe essere una malattia da solitudine, da sradicamento, da dislocazione, è stata lasciata sola, senza il suo sottofondo simbolico e immaginifico, senza il suo prima. La si è caricata di un peso e di una responsabilità che non può reggere. Si è ammalata perché ritenuta troppo in buona salute, immortale, onnipotente. Lo stesso Bion ha a lungo trattato di corruzione, degradazione, falsità, inadeguatezza e frode della parola – "...rimane una grande lacuna fra il neonato che conosce i fatti e noi che conosciamo il linguaggio ..." ¹⁰ –, mentre Jung, a pag. 160 del XIII volume, sottolinea quanto spesso: "... alla parola viene affidato tutto ciò che non si è potuto ottenere con mezzi onesti ..." ¹¹. Robert Musil ricorda come noi stessi siamo frammenti di un discorso che si è perso ¹² e Kafka che: "... le sirene possiedono un'arma ancor più terribile del loro canto, cioè il loro silenzio ..." ¹³.

Siamo stati esiliati da una lingua originaria. Dicendo le cose le abbiamo perse. La necessità di codificare l'esperienza e il mondo, il bisogno di nominare il confuso e dipanare l'insieme hanno rischiarato ciò che è stato isolato: facendo più luce si è creata maggiore oscurità. Chiaro/oscuo, bene/male, giusto/sbagliato, vero/falso: la grammatica e il logos disgiuntivo e diabolico hanno provato a possedere il mondo atomizzandolo. Finalmente prendibile e amministrabile logicamente. Ma inesorabilmente decurtato e tagliato a metà. Gli eccessi e l'unilateralismo di tale guadagno conoscitivo del mondo e di noi nel mondo l'abbiamo chiamato cultura, sapere, tecnica, progresso, civilizzazione, ma hanno lasciato i dicitori intrappolati nelle loro parole, forzati ad abitare mentalmente il linguaggio e il logos con cui hanno chiamato il mondo e se stessi. Ci si conosce, scrive da tempo Umberto Galimberti ¹⁴, frequentando non noi stessi ma il nostro dire di noi, il nostro sapere di noi. Cerchiamo le nostre identità nelle regole discorsive che abbiamo costruito. Sono la nostra medicina e le nostre psicologie che ci possono dire se

10-Trinci M., *Se le parole curano, il silenzio fa rinasce-*
re, in *l'Unità*, 29.9.07.

11-Jung C.G., *Studi sull'Alchimia*, in *Opere*, vol.XIII,
Bollati Boringhieri, Torino, 1988, p.160.

12-Musil R., *L'uomo senza qualità*, Mondadori, Milano,
1992.

13-"Le Sirene possiedono un'arma ancora più terribile
del canto, cioè il loro silenzio (...). Si potrebbe pensare
che qualcuno si sia salvato dal loro canto, ma non certo
dal loro silenzio". Kafka F., *Das Schweigen der Sire-*
nen, tr.it. *Il silenzio delle Sirene*, in *Scritti e frammenti*
postumi (1917-1924), Feltrinelli, Milano, 1994.

14-Galimberti U., *La casa di psiche*, op.cit., p.33.

.....

stiamo bene o male, le nostre pedagogie se educiamo bene o male, le nostre sociologie se siamo socievoli o sociopatici. Zittiamo l'educazione con la pedagogia, evitiamo la psiche con la psicologia, dimentichiamo il corpo con la medicina. Spieghiamo noi stessi e gli eventi riducendo noi e le cose a ciò che abbiamo anteriormente supposto. Siamo recitati dai nostri discorsi. Nominati dalle nostre parole.

Vi è un noto aforisma su (contro) la scuola attribuito a G.Bernard Shaw: "A sei anni ho dovuto sospendere la mia educazione perché sono dovuto andare a scuola". Le amplificazioni potrebbero essere incontenibili: chissà quanti docenti hanno smesso di imparare e di formare da quando hanno cominciato ad insegnare. E quanti psicoterapeuti hanno smesso di ascoltare la propria e altrui psiche da quando hanno preso confidenza con le psicologie.

Ai miei tempi, io

La spinta pedagogica al dire di sé non è propriamente un ritorno dalle parti di Delfi. Non ci si conosce tramite solitarie autoscopie: anche gli stiliti, da Simeone in poi, dovevano inventarsi un dio con cui parlare per conoscersi. E se Sartre diceva dell'impossibilità di comunicare (*l'enfer c'est les autres*) un paio di secoli prima il vescovo irlandese George Berkley alludeva al fatto che si nasce nello sguardo altrui. Sarà pur difficile sopravvivere all'Altro ma se l'altro non ci guarda noi non sappiamo di esserci. Siamo es-posti alla visione degli altri per essere creati. Ci vediamo non guardandoci ma incontrando lo sguardo di chi ci ha visto. Esistiamo se percepiti. Se l'antico invito iscritto sul frontone del tempio di Apollo a Delfi non è perseguibile senza la vista altrui, con ogni probabilità sarà ancora più rifiutato (l'invito) dicendo di noi proprio ciò che di noi è poco dicibile. Come si faranno a dire i propri sentimenti e risentimenti, magari pubblicamente (in classe), senza confonderli con i nostri provvisori vocabolari e grammatiche? Come farà l'io ad afferrare (*ad-prehendere*) e sottomettere ciò da cui è preso e da cui deriva?

Ciò nonostante le sollecitazioni al parlare ("Non aggredire, impara ad usare le parole!", "Non isolarti con il tuo dolore, comunica le tue emozioni!", "Non offenderti, spiega le tue ragioni!") paiono indotte anche dalla cattiva nomèa che hanno i nostri figli e i nostri allievi nella letteratura psicopedagogica odierna. Una variopinta nosologia costruitasi poco per volta fra i corridoi delle scuole, nelle riunioni di valutazione, nei colloqui con i genitori, negli sfoghi fra colleghi e poi variamente stabilizzata dalle parole delle scienze psicologiche e pedagogiche è ormai legittimata in affinata nosografia, in suggestive *slides* di esperti e formatori scolastici.

Pianeta degli svuotati, ove l'E-Generation sopravvive di progetti e interessi *throw-away*, monouso, frantumati, occasionali. Con pensieri ed espressività contratti come gli *sms* dei loro cellulari, automatismi e *routines* senza ritualità, reattività cortocircuitata e impressionabilità a-riflessiva. Inadeguata e confusa percezione di sé (fluttuante fra iper e ipoautoconsiderazione), indolenza e inerzia simbolica, limitato apprendimento immunologico con conseguente fragilità e gracilità psichica. Si richiama spesso il quadro nosografico della psicopatologia clinica di K.Schneider¹⁵ (personalità psicopatica e sociopatica) ad indicare soggetti né nevrotici né psicotici, bensì affettivamente puerili e immaturi, incapaci di reggere le frustrazioni del vivere e del pensare, poco in grado di esprimere

15 -Schneider K.,
Psicopatologia clinica,
Sansoni, Firenze, 1967.
16 -Stevenson R.L.,
*The Strange Case of Dr
Jekyll and Mr Hyde*,
Giunti, Firenze, 2007.

.....

sentimenti e risentimenti, scarsamente empatici, incapaci di esprimere gratitudine o di provare sensi di colpa o di rimorso, annoiati, apatici, irresponsabili, insinceri, finti, dominati da impulsi e automatismi mentali.

Come mai tutto questo disastro? Quali pedagogie e psicologie hanno determinato questa situazione? Che traumi avranno mai avuto i padri e le madri che hanno generato figli e allievi così feriti? E quali didattiche, ora, quali suggerimenti educativi e formativi possono essere dati ai *professionals* familiari e scolastici per dare la parola a tale riottoso primario in rivolta?

“Un volta eravamo insieme”, commentava una docente nel corso di un’esperienza clinica di formazione appena conclusa. “Ora la scuola e la famiglia vanno in direzioni opposte. Non c’è più la base per discutere. Ognuno ha la sua idea educativa”. Era anche madre di un ragazzo svogliato in rotta di collisione con l’istituto scolastico di riferimento. Parlava anche della sua frattura. Non è per niente strano lo *strange case* del signor Hyde e del dottor Jekyll¹⁶. Il loro osservatore aveva modo di constatare già nel 1886 quanto i due stessero meglio separati. Quando uno non sapeva dell’altro. Insieme era una sofferente sconfitta, osservava Stevenson.

La docente arrabbiata con la madre perché non contiene il ragazzo è la madre inviperita e umiliata dalla docente perché non sa capire il ragazzo. Quella che invoca civilizzazione del primario è quella che non ce la fa a sopportare il dolore mentale (suo, non del figlio) di tale processo evolutivo. Una volta si era insieme e una volta (quelle volte in cui è cresciuta la maggioranza delle docenti di oggi) il mito della formazione sembrava meno unilaterale e prepotente negli educatori del tempo, che, forse in ragione di un più limitato vocabolario psicologico e pedagogico, vedevano nei loro figli e nei loro allievi una pluralità di modi di essere al mondo.

In quei tempi gli spazi mentali di scansione ambientale apparivano ai figli e agli allievi decisamente più ristretti dell’attuale amplificazione. Il mondo era il proprio luogo vissuto, sperimentato, visto, toccato, quotidianamente assaggiato. Collocati nei confini, il fuori era un aldilà. Anche le delimitazioni interne (differenze di età, di ruoli, di funzioni, di modi di vivere e di fare) risultavano ben evidenziate e rispettate, così come i passaggi evolutivi e i rituali esistenziali. Accettata come naturale l’etica dell’ubbidienza e la pedagogia del dovere/sacrificio, anche i fioretti, laici o teologizzati, non facevano pedagogicamente sorridere. Non mancava la solitudine e la povertà stimolativa appariva occasione per invenzioni necessarie e immaginazioni salva-vita. Contenuti nelle celle si evadeva nel mondo con lo spirito piuttosto che con internet e i media. La vista era corta e limitate le possibilità di guardare a distanza (tele-visione). Non avendo corrotto i carcerieri, ogni figlio e allievo abitava un aldilà in ragione del suo incatenamento nell’al di qua. E l’aldilà, proprio perché non profanato, era ancora un mistero. Si imitava, si ripeteva, si facevano esercizi, si scriveva e riscriveva in bella copia, si facevano le greche, si guardava ai dettagli e alla perfezione e i disegni della famiglia o dell’albero non erano né dei test proiettivi né apparivano ontologicamente belli. No, persino lì c’era da correggere una sbavatura, precisare una linea, rifare un tratto, eliminare una imperfezione. Già da lì la scuola non era una piacevole *convention* di amici, luogo del benessere e la famiglia ben altro che una democrazia affettiva. I docenti non erano amici, tantomeno i padri e le madri. Nessun figlio/allievo avrebbe potuto giustificare le proprie difficoltà invocando genitori o professori poco disponibili. La conoscenza appariva davvero, plotinianamente, una conquista personale, mai un regalo o una beneficenza democratica.

.....

Nessuna pedagogia mercantile e contrattuale, dunque, poche pacche sulle spalle e tanti: “É il tuo dovere!”. Il *self-expressive* era un dopo, anche la libertà di essere e di fare nella vita. I bambini erano, per lo più, noiosi mocciosi e gli adolescenti un non-ancora da sopportare fin che si poteva. L’orientamento scolastico e professionale permaneva, da Eraclito, nel carattere di ciascuno. Suonerai ciò che ti piacerà dopo che avrai imparato bene come si suona, era il *leit-motive* educativo familiare e scolastico. Diventerai, nicianamente, ciò che sei non quello che noi educatori pensiamo sia meglio per te (e per noi).

In questi tempi, in questi spazi educativi quei figli e quegli allievi hanno provato, si continua a dire, a rovesciare quella pedagogia asciutta e frustrante per regalare ai propri figli ed allievi ciò che non hanno avuto generosamente dai loro stitici educatori. Comprensione, incoraggiamento, dialogo, disponibilità, negoziazione passo passo, setting climatici avvolgenti e supportivi, profilassi dei microtraumi e delle frustrazioni, complicità, centratura sui bisogni e i desideri, esaltazione della libera espressione e del: “Fai quel che senti giusto per te”, rapporto egualitario, contrattualistico. simmetrizzante. Una pedagogia della relazionalità positiva e della tutela, dolce e rassicurante che, si continua a sottolineare, paradossalmente sembra aver trasformato i beneficiati in quel repertorio patognomico accennato.

Generazioni di ex figli ed allievi, scappati nelle psicologie e pedagogie scientifiche per proteggersi dalle psicologie e pedagogie primarie delle loro famiglie e delle loro scuole commentano ora – da genitori e professori – il fallimento delle loro fatiche e speranze. Doppiamente sconfitti: come figli/allievi e come genitori/docenti. Il dopo vagheggiato e trattenuto nelle loro infanzie ed adolescenze non sembra essere mai arrivato. Ubbidivano rassegnati ai genitori ed educatori allora, ubbidiscono spaventati a figli ed allievi ora. Scappavano dai peccati delle famiglie e delle scuole di quel tempo per fare incetta ora di quelli dei figli e degli allievi. Ci si potrebbe chiedere il perché di tali ingiustizie e il significato di tanto unilaterale eroismo.

Tornare al proprio posto

L’incapacità, l’ingenuità, la scarsa autonomia, la paura, l’inadeguatezza, gli occhi spaventati e la pelle d’oca non sono dei bambini e dei ragazzi di un tempo e nemmeno di quelli di oggi. Non sono nemmeno caratteristiche di chi ancora non ha parola (*in-fans*). Rappresentano strutture psichiche guida, principi attivi presenti in tutta la vita, che, quando si è in difficoltà, malati, fragili e depressi si costellano e si attivano in modo particolarmente esigente. La vulnerabilità e la dipendenza chiamano allora amore incondizionato, dedizione, sequestro dell’altro, pretesa di vampirizzazione energetica. Un nuovo puerocentrismo: l’unilateralità del mito dell’*in-fans* l’ha fatto apparire agli occhi degli educatori e degli educandi una nuova divinità tirannica, benevolmente incoraggiata dal mercato, dai media, da tanta pedagogia e psicologia commerciale. Il bambino-sovrano e il ragazzo-sultano esaltati dalla *pop-psychology* radiotelevisiva e mediatica sono contemporaneamente i catatonici ecoprassici stigmatizzati dallo stesso mercato. L’esposizione ora amabilmente comprensiva, ora denunciata delle vergogne del *puer* è anche esposizione delle vergogne educative di genitori e docenti, ricorsivamente indagati e colpevolizzati.

I corpi (un tempo soprattutto materni, ora anche paterni) e i modi

17 -Paris G., *Vita interiore*, Moretti & Vitali, Bergamo, 2008, pp.35-68.

.....

di essere e di educare dei genitori e degli educatori in senso lato sono stati in questi decenni iperanalizzati e diagnosticati. Non si è salvato nessuno. Forse anche per questo si è un po' smesso di stare ad ascoltare le accuse. L'ossessiva ricerca e raccolta dei peccati degli educatori biologici si è accompagnata ad una singolare sottovalutazione e dimenticanza del ruolo latente di una genitorialità simbolica diffusa intorno. Più ci si accanisce sui primi, più si assolvono i secondi. L'ossessione per i piccoli educatori pare diversivo per non accorgersi delle deformazioni dei genitori collettivi che stanno intorno e dentro. Forse, commenta Ginette Paris¹⁷, stiamo da troppo tempo letteralizzando il seno materno e il fallo paterno. La nostra cultura, i nostri ambienti, le visioni in cui siamo immersi, le parole che ci guidano, le scuole e le aule che ci contengono, gli stili di vita, le *routines* quotidiane, i palazzi e gli appartamenti, il traffico e le velocità, internet e i modi di comunicare, le televisioni e i modi di guardare, il paesaggio e l'alimentazione, i vestiti e le palestre, i corpi e gli ospedali, il rumore e i conflitti, la rabbia e il dover essere: tutto questo insistentemente e pervasivamente ci dà la forma, mentre noi guardiamo male il nostro modo di educare, di amare, le nostre motivazioni all'apprendimento, le nostre didattiche e i nostri progetti formativi.

Chiediamo ai neuroscienziati di guardare il nostro cervello come si è chiesto ai sacerdoti e agli psicoanalisti di guardarci l'anima. Transitiamo dalle dormeuse post-vittoriane alle TAC e alle PET per cercare le ferite individuali cui affidare la responsabilità dei nostri fallimenti educativi, dei nostri matrimoni tremolanti, delle nostre disillusioni professionali. I miti odierni del progresso e della cultura si sono così costellati da non poter pensare di stenderli su qualche moderno divano o lettino diagnostico. Più i fondali simbolici in cui siamo immersi da tempo appaiono disumani, inibenti, meschini, degenerati, negligenti e irresponsabili, più costruiamo teorie e pratiche scientifiche per accusarci di non essere più bravi figli, volenterosi allievi, sensati genitori e stimabili docenti. Siamo alla ricerca di nuove pratiche lenitive e riparative in campo pedagogico e psicologico per i figli e per gli allievi, per i genitori e per i docenti mentre tutti quotidianamente vanno a scuola da altri potenti educatori. Sono, anzi, gli educatori simbolici che vanno da loro. Altro che distacco fra la scuola e la vita: una totale profanazione.

Chissà che sarebbe stato di Freud senza quella Vienna, Jung senza la sua Kusbach e Bollingen, Mozart senza quella Salisburgo, Vivaldi senza quella Venezia e tanti altri senza quell'intorno. Il nostro intorno pare poco interessato ai nostri piccoli progetti esistenziali. È tanto, è globale, deve sopravvivere, deve funzionare. Nessun obiettivo ed etica se non il suo perpetuarsi e ingigantirsi. Non ha bisogno di interrogare e non ama il guardare e il pensare. Deve crescere e svilupparsi, deve funzionare. Nessuna finalità, alcun senso, nessuna verità ma risultati da raggiungere e funzionalità da salvaguardare. La sua eroica del potere e del successo, della conquista e dello sviluppo, la sua teologia economica del profitto e del possesso, del *big* e del *fast* non ha avuto bisogno di legittimazione culturale, ancora meno di svelamento. Educa, anzi, perché senza parole. Senza un dire pedagogico e psicologico. Non vuole essere guardato né interrogato. E sorride sornione di fronte agli impacciati tentativi educativi di analizzarne criticamente le caratteristiche e la funzionalità.

L'intorno progressivamente demitizzato e oggettivato si è psichizzato rattrappendosi in un intorno a sua volta sempre più maltrattato e zittito da un Io autoreferenziale, grossolano, ipertrofico e megalomane. L'opera di civilizzazione e di annessione del primario ("... come il prosciugamento dello Zuiderzee", il mare interno del territorio olandese bonificato, esemplificava Freud¹⁸) l'ha reso

.....

ancor più sospettoso e persecutorio. Il mondo letteralizzato è apparso sempre più un composto di atomi. Eros e Ares nient'altro che complessi serotoninergici, dopaminergici e ossitocinergici. Ci si conosce, oramai, mappandoci il genoma. Gli dei scacciati, si direbbe ricordando Jung, sono diventati prima i nostri mattoni organici e poi le nostre sofferenze e malattie. Ma la caccia è andata progressivamente sviluppandosi anche all'interno, costringendoli a nuovi arretramenti e nascondimenti. Il modo imperialistico d'essere dell'lo ha provato a sottomettere la totalità dei contenuti psichici: lo sguardo dell'Altro che rispecchiava è stato colonizzato da un Altro virtuale creato dallo stesso lo a sua immagine e somiglianza.

Nel suo crearsi e autoperpetuarsi appare, ora, solo e più fragile che mai. La meccanica predatoria e rischiaratrice non si è arrestata di fronte a se stesso e tutto si tenta di *ex-plicare*: aprire, dissotterrare, svelare, guardare, dire, smontare, destrutturare, cosare. L'lo dominante non riesce più, si direbbe, a tollerare il non guardabile e il non dicibile. Strappa la maschera a ciò che è velato, assegna nomi all'inconoscibile, interpreta ed elabora con le sue psicologie ogni frammento di Olimpo superstite sino a rendere ogni cosa guardata e detta pietra. Sa di Copernico ma continua a vivere sotto il sistema tolemaico ove lui sorge ogni giorno e tramonta ogni notte. Il suo darsi da fare, anche in campo educativo, per far dire e per svelare pare la più efficiente strategia per allontanarsi da ciò che più conta. Come la scienza delle religioni appare la più radicale derealizzazione del divino, tanta pedagogia e psicologia orientate alla conoscenza di sé risultano gli estremi rimedi per costringere gli dei a nuove fughe e dislocazioni. Una nuova riedizione dell'antica concezione *soma sema psyché*, ove anche il corpo dissezionato e svelato non sembra più in grado di fungere da sepolcro dell'anima.

Non c'è luogo in cui ritirarsi, si direbbe, se non nel capovolgimento enantiodromico del suo disperdersi nella messa in scena quotidiana del mondo offerta dalle televisioni e da internet. Era l'ipotesi di Wolfgang Giergerich, che vedeva nel World Wide Web il manifestarsi dell'anima nel particolare *locus* storico attuale¹⁹. Non abbiamo più nemmeno un inconscio, sembrerebbe: altro che metterlo alle strette psicologicamente come oltre cento anni fa o pedagogicamente farlo parlare.

Gli dei sono tornati fuori ma non intorno a noi, come un tempo gli animali e la natura, che sono – ora – dispositivi alimentari e luoghi di possesso. Non sembrano intorno, semmai dietro e dentro monitor che ogni giorno vengono guardati e scrutati. Ci registriamo per essere ammessi allo spettacolo che abbiamo creato. Da contenitori dell'anima, notava lo psicanalista tedesco oramai quasi 10 anni fa, ad allegati e periferiche umane di cellulari, pc, web e televisioni. L'autoscopia prende nuove direzioni: non ci si guarda, non si guarda l'Altro per essere guardati, ma si sta a guardare monitor in cui, più che collegati (messi in rete), veniamo quotidianamente creati e ricreati a nostra immagine e somiglianza. Immagini al quadrato. Simulazioni di immagini. Immagini, stavolta, davvero finte. Digitalizzazione dei corpi e delle anime, come estrema e definitiva *ex-plicazione* di ciò che era intero, sacro e velato. Dai corpi profanati dalla dissezione medica alla psiche rischiarata dal logos psico-logico, dall'esibizione dei corpi e dei sentimenti nelle

18 -“E’ un’opera di civiltà, come ad esempio il prosciugamento dello Zuiderzee” Freud S. (1932), *Introduzione alla psicoanalisi*, in *Opere*, vol. XI, Bollati Boringhieri, Torino, 1969-1993, p.190.

19-Giergerich W., *Il World Wide Web dal punto di vista della vita logica dell'anima*, in *L'immaginale*, 30, 2001.

20-Giergerich W., *Alchimia della storia e la morte dell'anima nella civiltà della tecnica*, Moretti & Vitali, Bergamo, 2008, pp.15-31.

.....

televisioni all'attuale polverizzazione, smembramento e atomizzazione di tutto ciò che un tempo era il mistero dell'uomo. L'autoscopia perversa in una imperialistica necropsia.

Come si farà a sollecitare un *rede in te ipsum* quando l'interno rischia di apparire ciò che è stato mortificato e reso obsoleto nell'esterno?

Fare un po' di posto

Il citato Giegerich richiamava la nota epigrafe che Jung incise sulla porta di ingresso della sua torre di Bollingen a mo' di ringraziamento per Filemone e di riparazione per Faust (*Philemonis sacrum, Fausti poenitentia*) quale metafora pregnante del modo antico di ospitare gli dei o del moderno modo di volerli spiegare e controllare²⁰. La mite disponibilità ed apertura del Filemone (l'amorevole) nelle Metamorfosi di Ovidio (che con la moglie Bauci ospitano Hermes e Zeus travestiti da pellegrini in cerca di un luogo) è opposta, qui, alla sospettosità, rigidità e controfobia del Faust di Goethe. Mentre il primo accoglie e ospita le immagini, il secondo – da vero uomo moderno – le distrugge consumandole e controllandole. Per chi come noi vive nel mondo delle immagini e si sente dire che la televisione è lo *specchio* della realtà, l'eredità di Faust sembra ancor più gravosa del secolo scorso. La consapevolezza e la responsabilità di tale inospitalità dovrebbero essere avvertite soprattutto in campo educativo ove la frenesia del fare che ha soppiantato la compulsività del dire sembra aver ancora più chiuso le porte ad ogni contemplazione, ad ogni esposizione al simbolico e al mitico, ad ogni visita degli dei. Qui, soprattutto qui, le immagini vengono smontate, divorate, analizzate, nominate, catalogate, allegate: quasi mai guardate per essere visti, percepiti, chiamati. In analogia a tanta psicologia ovviologica moderna che ha fretta di riparare e adattare, tratta il simbolico come segnicò, ha fretta di scaricarlo concettualmente ed ermeneuticamente. Chiede la carta di identità e il visto ai moderni pellegrini *en travesti*, lasciandoli fuori dalla propria casa. Non li ascolta, li identifica e cataloga. Chiude loro la porta in faccia, per magari discutere amabilmente e intellettualmente di loro senza di loro.

Se per Jung solo a Bollingen (la torre costruitasi a metà della vita per ritrarsi dal dire e dal fare di Kunsnacht, ove aveva lo studio e l'abitazione) si sentiva nella sua vera vita, dentro a ciò che sentiva esprimere profondamente se stesso, la frenesia ed eccitabilità delle nostre scuole e delle nostre classi appare ben conformata alla generale compulsività della vita esteriore, dei genitori simbolici richiamati. Di nuovo, nessuna sostanziale differenza fra la vita e la vita scolastica, nonostante i reiterati allarmi sulla loro nefasta separazione.

Da oltre quindici anni si è avuto modo di rilevare sperimentalmente e di documentare variamente il rapporto fra scolarizzazione e capacità analogiche, immaginifiche e creative di bambini e ragazzi: al crescere delle conoscenze e competenze scolastiche si rileva un decremento marcato delle loro sensibilità immaginifiche e, generalmente, simboliche. Le multiformi strategie sperimentate di immaginazione attiva, di laborialità creativa, di installazione e presidio di setting riflessivi ed immaginativi confermavano la possibilità di mantenere un dialogo e un colloquio fra le dimensioni logiche e simboliche della vita mentale²¹.

La sfida era di abitare un po' a Kunsnacht e un po' a Bollingen. Di vedere se stessi e il mondo come i pittori del trecento rappresentavano i luoghi reali e simbolici del vivere: persone, animali, natura e, intorno, diavoli e angeli, aureole e basilischi trafitti. La pre-potenza, la potenza anticipata e inospitale

del *logos* e della gestica tecnodidattica sembra aver progressivamente pietrificato quel mondo animato, riducendo i simboli a significati fissi, arrestando il loro naturale rinvio, sterminando le contraddizioni salutari, costringendo le ambivalenze in equivalenze e polivalenze concettuali. Gli dei cacciati sembrano aver lasciato più che mai il terreno educativo inanimato e svuotato. Senza demoni e senza angeli, gli è rimasta la sua mortificata funzionalità e pietrificata qualità.

La scuola che spinge unilateralmente a spiegare le cose, a dire cosa sono e come si chiamano e che trascura il dialogo silenzioso nell'esporsi alle cose, al mondo e alle sue immagini apparentemente fa prima (a finire i programmi), ma accumula residuali sempre più imbarazzanti e intossicanti. L'esposizione al simbolico è l'accoglienza ospitale e il dialogo attivo con le immagini. Non è un lasciarsi andare ma un

collaborare attivamente: non si contano gli alberi, si respira la foresta. Se l'immagine è psiche, se ogni accadimento psichico è un'immagine e un immaginare, queste metaforiche divinità non chiedono di essere guarite (secondo il nostro dire medico) né di essere salvate e benedette (secondo il nostro dire pedagogico-redentivo) oppure demonizzate ed esorcizzate (secondo il nostro dire morale). Non vogliono nemmeno venire giudicate e valutate (questo è il nostro dire giuridico e docimologico) e non sono interessate al nostro funzionamento adattazionistico, secondo il nostro pensare economico. Cercano, si direbbe, prima di tutto un dialogo, un confronto, un rispetto, un riconoscimento, una frequentazione non superficiale e non disattenta.

Nei loro confronti sarebbe meglio, molto meglio, essere curiosi che semplicemente furiosi.

Persino le immagini della morte, come si sa, sono indispensabili per la vita. Un buon detergente per la (nuova) vita.

Commentava la citata Paris²², dopo l'uscita dal coma a seguito di un incidente: "Finché c'è morte, c'è speranza".

21-Cerioli L., Antonietti A., (a cura di), *Creativi a scuola: oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano, 1997; Cerioli L., Antonietti A., *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare l'autonomia e la creatività a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001; Cerioli L., Antonietti A., *Attitudes toward creativity*, in Antonietti A., Iannello P., *Representing The Mind. A Collection of Instruments to Assess Naive Psychological Conceptions*, Polimetria, Milano, 2008; Antonietti A., Cerioli L., *Sviluppo del pensiero creativo e interazione educativa*, in Gilli G., Marchetti A. (a cura di), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Raffaello Cortina, Milano, 1991; Antonietti A., Cerioli L., *Lo sviluppo del pensiero creativo: training dei bambini e formazione degli insegnanti*, in *Età Evolutiva*, 45, giugno, 1993; Cerioli L., *Appassionata Mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, Franco Angeli, Milano, 2003 (4° ed.).

22-Paris G., op.cit., p.11.

BIBLIOGRAFIA

Cerioli L., *Tra il dire e il fare: iconolatrie e iconoclastie formative*, in Mottana P. (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009

I disturbi d'apprendimento nella scuola dell'infanzia

Uno scritto chiaro, in grado di mettere in evidenza la distinzione tra la difficoltà nell'apprendere e nel socializzare dei soggetti con disabilità primarie presenti sin dalla nascita, che possono essere di tipo neurologico (ritardo mentale) o sensoriale (sordità), dai disturbi che si manifestano - solitamente con l'entrata nel mondo della scuola - nei soggetti con adeguate capacità cognitive e sensoriali. A questo proposito vengono descritti gli indicatori e i sintomi che permettono di distinguere i DAS (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) di lettura, scrittura, calcolo, ecc. che non sono dovuti né a disturbi dell'intelligenza né a problemi emotivi o relazionali, ma dipendono spesso da ritardi maturazionali, scarsi bagagli di esperienze e investimenti motivazionali legati a deficit percettivi o linguistici, oltre che da errori di tipo pedagogico-didattico che i docenti compiono nelle loro scelte relative all'approccio all'abc del sapere.

A clear writing that is able to highlight the distinction between the difficulty of a person to learn and to socialize with impairments, that are there from the birth, can be of neurological type (mental diseases) or sensorial type (deafness), to disorders that show themselves into individual - usually with the entrance at school world - with appropriate cognitive and sensorial ability. Concerning this, symptoms that allow to distinguish the DAS (Specific Disorder of Learning) of reading, writing, calculation, etc..., are described, which don't result from intelligence or emotional or social problems, but they depend on immaturity, poor experiences and perceptive or linguistic defiance, besides from mistakes of pedagogical - didactic type that teachers do on their choices relating to the approach of the abc knowledge.

I disturbi specifici di apprendimento (DAS o learning disabilities) costituiscono un termine di carattere generale che si riferisce a un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di comprensione di linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo, presumibilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco di vita.

Fondamentale è distinguere tra le difficoltà nell'apprendere e nel socializzare dei soggetti con disabilità primarie presenti fin dalla nascita e che possono essere di tipo neurologico (es. ritardo mentale) o sensoriale (es. sordità), dai disturbi dell'apprendimento che invece si manifestano in soggetti con adeguate capacità cognitive e sensoriali; questi ultimi emergono solitamente con l'entrata nel mondo della scuola. Infatti, fin dall'inizio, gli insegnamenti/apprendimenti scolastici richiedono un funzionamento ottimale di attività cognitive quali: la percezione, la memoria, l'attenzione ecc. Non devono quindi sorprendere le percentuali di incidenza dei disturbi di

.....

apprendimento che passano dall'1-2% del periodo prescolare al 5-10% del periodo scolare; questi dati indicano una media di uno/due alunni per classe che presentano questa tipologia di disturbi in presenza di una normale intelligenza generale. I criteri diagnostici sono i seguenti:

1. Compromissione significativa dell'abilità scolastica specifica (il grado di compromissione riguarda meno del 3% della popolazione scolastica); precedenti disturbi dello sviluppo (ad es.: ritardo del linguaggio); problemi associati (ad es.: iperattività, disturbi della condotta); manifestazioni cliniche (anomalie che non fanno parte dello sviluppo normale); le difficoltà scolastiche non regrediscono rapidamente con un intervento a casa e/o scuola.
2. Il livello di apprendimento del soggetto deve essere inferiore a quello atteso per un bambino della stessa età mentale.
3. La compromissione deve riguardare lo sviluppo, deve essere stata presente durante i primi anni di scolarizzazione e non acquisita più tardi nel corso del processo educativo.
4. Non devono essere presenti fattori esterni che causano le difficoltà scolastiche (ad es.: assenze prolungate da scuola, istruzione inadeguata).

I problemi del bambino con disturbi specifici dell'apprendimento – DSA: lettura, scrittura, calcolo ecc. - non sono dovuti a disturbi dell'intelligenza, a problemi emotivi o relazionali, a un approccio sbagliato dei genitori o degli insegnanti, a pigrizia e a svogliatezza. Le difficoltà generiche dell'apprendimento sono solitamente dovute a un ritardo maturazionale, a uno scarso bagaglio di esperienze, a scarso investimento motivazionale e, non di rado, a una serie di errori di tipo pedagogico che i docenti compiono sia nelle prime proposte didattiche relative all'approccio alla lingua scritta che, successivamente, negli itinerari di recupero conseguenti all'accertamento delle difficoltà stesse. Spesso tali interventi hanno infatti scarsa specificità, si limitano ad un aumento di esercizi e si basano quasi esclusivamente su una richiesta di memorizzazione di regole ma, il più delle volte, dopo un iniziale momento di maggiore rendimento l'insegnante si trova di fronte a regressioni e a ricadute.

I disturbi specifici sono invece strettamente legati a deficit di natura percettiva o linguistica che non sono stati individuati precocemente; tali disturbi sono la disgrafia, la disortografia, la dislessia e la discalculia. Ciò che caratterizza il bambino con disturbo specifico di apprendimento è la presenza di un impaccio considerevole nello svolgimento di tutte quelle attività che richiedono un'integrazione di più competenze di base; è proprio l'intreccio di capacità diverse che mette a dura prova il soggetto nel suo processo di apprendimento scolastico. Queste difficoltà riguardano infatti il difficile uso della coordinazione oculo-manuale, della integrazione visivo-uditiva, percettivo-motoria, spazio-temporale, della memorizzazione visivo-uditiva. Ciascuna competenza è caratterizzata da una duplice definizione poiché la difficoltà più evidente e più marcata, che talvolta può condurre a un vero e proprio impedimento, sta proprio nel mettere insieme capacità diverse e nell'utilizzare contemporaneamente più elementi conoscitivi. La vera difficoltà del bambino con disturbo di apprendimento non sta tanto, ad esempio, nel non riuscire a discriminare visivamente forme (dati percettivo-visivi) o suoni e rumori (dati percettivo-uditivi), ma principalmente nel processo di integrazione tra gli stessi, come nell'associare un suono (fonema) a una forma (grafema). Sia l'osservazione precoce all'interno della scuola dell'infanzia sia l'osservazione diagnostica successiva dovranno quindi tendere all'individuazione di queste

.....

lacune di base. Ecco di seguito una descrizione sintetica dei prevalenti disturbi di apprendimento che pone in evidenza gli essenziali elementi di riconoscimento e le abilità di base principalmente compromesse.

Dislessia

Il bambino dislessico, prima del suo ingresso nella scuola elementare, ha solitamente condotto esperienze soddisfacenti all'interno della scuola dell'infanzia; è stato un bambino vivace, curioso, creativo che, in alcuni casi, può avere manifestato lacune nel linguaggio orale, in altre lacune nelle componenti percettivo-motorie. Queste difficoltà non sempre però vengono accertate, proprio perché mascherate dall'esuberanza, dall'estro e dall'inventiva. A un'attenta osservazione non sfuggirebbero però dati significativi che favorirebbero un intervento precoce finalizzato alla riduzione delle lacune individuate. La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento della lettura. Nei bambini scolarizzati viene misurata con test standardizzati somministrati individualmente sulla precisione, sulla velocità e sulla comprensione e non è causata da deficit sensoriali o da inadeguata istruzione scolastica. La lettura risulta stentata, poco espressiva e comunque sempre al di sotto delle richieste previste per l'età anagrafica, il livello intellettuale generale e l'istruzione adeguata all'età. Il soggetto dislessico presenta una particolare difficoltà a riconoscere e discriminare i segni alfabetici contenuti nelle parole, ad analizzarli in sequenza e a orientarsi sul rigo da leggere. La dislessia si connette quasi sempre con altri disturbi tanto che si preferisce parlare di sindrome dislessica, che comprende anche difficoltà nella scrittura e nei processi di lettura-scrittura del numero e del calcolo. Le normali variazioni nelle abilità di lettura si differenziano dalla dislessia, che può essere diagnosticata solo se al soggetto sono state fornite adeguate opportunità scolastiche e culturali, se il quoziente intellettuale risulta nella media e se non presenta deficit sensoriali che possano da soli spiegare i problemi di lettura. Gli indicatori di dislessia sono diversi nelle diverse età.

Il bambino in età scolare:

- ha acquisito con ritardo le normali competenze linguistiche
- pronuncia male alcune parole, lettere o gruppi di lettere
- confonde le indicazioni di direzione (es. sopra/sotto, dentro/fuori)
- inciampa, sbatte, cade eccessivamente
- manifesta rapidità di pensiero e di azione
- ha difficoltà ad imparare le filastrocche per bambini
- presenta difficoltà con le sequenze (es. successione ordinata di perline colorate)

Il bambino fino ai 9 anni:

- incontra difficoltà ad imparare a leggere e a scrivere
- inverte continuamente numeri e lettere (ad es. 15 per 51, b con d)
- impara a fatica l'alfabeto, le tabelline e le sequenze di nomi come i giorni della settimana e i mesi dell'anno
- è disattento e ha scarsa capacità di concentrazione
- non riesce agevolmente ad allacciarsi le scarpe, a colpire il pallone o a saltare

Il bambino dai 9 ai 12 anni:

-
- persiste negli errori di lettura e/o possiede una scarsa comprensione dei contenuti
 - inverte o omette lettere e parole nella lettura e nella scrittura
 - per eseguire compiti scritti impiega un tempo superiore alla media
 - è disorganizzato a scuola e a casa
 - ha difficoltà a copiare dalla lavagna o dal testo
 - vive sentimenti di mancanza di fiducia in se stesso e nelle sue capacità
 - trova molta difficoltà ad imparare le lingue straniere

Le lacune che stanno alla base delle difficoltà descritte riguardano le abilità percettivo-motorie e di linguaggio e solo un recupero specifico, da effettuarsi in stretta collaborazione con la scuola e con la famiglia, può assicurare risultati soddisfacenti.

Disgrafia

La disgrafia è una difficoltà di scrittura che riguarda la riproduzione dei segni alfabetici e numerici. Si manifesta come incapacità o maldestrezza nel realizzare il gesto grafico collegata a difficoltà nel dosare la pressione per tracciare i segni sul foglio, controllare la dimensione e la grandezza delle lettere, a coordinare il segno grafico in modo armonico. Inoltre spesso la grafia è obliqua o spostata in alto o in basso. Si tratta quindi di un disturbo della psicomotricità collegato, il più delle volte, alla non affermazione della prevalenza motoria manuale o a difetti nell'organizzazione percettivo-motoria del movimento o alla destrezza manuale.

Disortografia

La disortografia è la difficoltà a tradurre correttamente i suoni che compongono le parole in simboli grafici; essa si presenta con errori sistematici che possono essere così distinti:

- confusione tra fonemi simili, incapacità di distinguere lettere molto simili per il suono (d e t; b e p)
- confusione tra grafemi simili, incapacità di distinguere lettere molto simili per la forma (m e n; b e d; p e q)
- inversioni di lettere (id per di; lad per dal)
- omissione di lettere o sillabe nell'ambito di una parola (doni per domani)
- sostituzione di intere parole nel corso di una prova (auto al posto di aereo)
- mancanza di doppie
- nella composizione libera il testo è breve, il vocabolario povero, la composizione di parole in frasi inadeguata e la punteggiatura carente.

Discalculia

La discalculia è una difficoltà specifica nell'apprendimento del calcolo che si manifesta nel riconoscimento e nella denominazione dei simboli numerici, nella scrittura dei numeri, nell'associazione del simbolo numerico alla quantità corrispondente, nella numerazione in ordine crescente e decrescente, nella risoluzione di situazioni problematiche. Il disturbo implica una specifica compromissione della abilità aritmetiche che non è solamente spiegabile in base a un ritardo mentale globale o a un'istruzione scolastica inadeguata. Il deficit riguarda la padronanza delle abilità di calcolo fondamentali (addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, e anche

.....

le capacità di calcolo matematico più astratto coinvolte in algebra, trigonometria e geometria). Le prestazioni aritmetiche del bambino (valutate sulla base di un test standardizzato somministrato individualmente) devono essere significativamente al di sotto del livello atteso in base alla sua età, al suo livello intellettuale generale e alla sua scolarizzazione. Le difficoltà di calcolo aritmetico non devono essere principalmente dovute a un insegnamento inadeguato o agli effetti diretti di deficit visivi, uditivi o neurologici e non devono essere state acquisite come risultato di patologie neurologiche, psichiatriche o di altro tipo. In contrasto con quanto accade per molti bambini con disturbi della lettura, i bambini con disturbo specifico delle abilità aritmetiche tendono ad avere capacità uditivo-percettive e verbali nella norma mentre le capacità visivo-percettive e visivo-spaziali sono compromesse. Le difficoltà aritmetiche che possono verificarsi sono varie e tra queste:

- incapacità a comprendere i concetti alla base di particolari operazioni aritmetiche
- mancanza di comprensione dei termini o dei segni matematici
- mancato riconoscimento dei simboli numerici
- difficoltà ad attuare le manipolazioni aritmetiche standard
- difficoltà di comprendere quali dati sono pertinenti al problema aritmetico in esame
- difficoltà ad allineare correttamente i numeri o a inserire decimali o simboli durante i calcoli
- difettosa organizzazione spaziale dei calcoli aritmetici
- incapacità di apprendere in modo soddisfacente le tabelle della moltiplicazione.

Disgnosia

È un disturbo più ampio delle capacità d'apprendimento e riguarda la combinazione di ritardi nell'evoluzione del linguaggio verbale, in particolare nelle sue potenzialità semantiche, unite a un ritardo nello sviluppo percettivo-rappresentativo delle informazioni sensoriali e dello sviluppo psicomotorio funzionale. I soggetti disgnosici cominciano ad avere lacune nei prerequisiti all'apprendimento che, se non vengono colmate, si trasformano in lacune cognitive gravi riguardanti le abilità di base del percorso di alfabetizzazione e di scolarizzazione in generale. Spesso alla disgnosia si trova collegata la dislessia: in questo modo entrambi i disturbi si rinforzano vicendevolmente e si associano a gravi difficoltà di attenzione rendendo ancora più difficoltose le possibilità d'apprendimento del soggetto.

Come riconoscere questi disturbi?

- Alla scuola materna è importante constatare se il bambino ha difficoltà di coordinazione nei movimenti, maldestrezza, difficoltà motorie in genere, se è indeciso su quale mano usare e quindi le utilizza alternativamente entrambe per le attività quotidiane, se confonde i nomi degli oggetti, se ha difficoltà fonetico-fonologiche. Inoltre è utile individuare se incontra difficoltà nel battere le mani o più generalmente muoversi a ritmo. È importante non dare la matita direttamente in mano al bambino forzandolo in questo modo ad utilizzare la destra. Può essere utile invece cercare di capire quale delle due parti è più forte.
- Alla scuola elementare bisogna osservare se lo standard della lettura e del lavoro scritto di un bambino cade al di sotto delle aspettative rispetto alle sue capacità; se ha difficoltà nel copiare,

.....

soprattutto dalla lavagna; se ha difficoltà di concentrazione, soprattutto dopo aver eseguito un compito scritto; se non riesce a essere preciso nel disegnare, soprattutto nel disegno geometrico; se ha difficoltà o lentezza nella lettura; se i suoi compiti sono sempre pieni di errori di ortografia. Se sembra distratto, svogliato e se ha problemi di concentrazione.

- Alla scuola media è opportuno controllare se il soggetto ha particolari e ripetitive difficoltà nella lettura, se è insolitamente maldestro, se non riconosce ancora la destra dalla sinistra, se risponde oralmente bene alle domande, ma ha difficoltà a scrivere le risposte, se legge una parola e poi non la riconosce in seguito nella pagina, se ha difficoltà a prendere appunti mentre l'insegnante spiega, se riesce meglio nelle verifiche orali piuttosto che in quelle scritte, se ha difficoltà a incolonnare i numeri in matematica e forti difficoltà in tecnologia.

Questi sono solo alcuni campanelli d'allarme.

Quando l'insegnante dice: "É svogliato", "Disturba e non è mai attento", "Non copia mai dalla lavagna", "É disinteressato", "É lento" ecc. forse è un bambino con poca motivazione ma potrebbe anche essere un soggetto con qualche disturbo dell'apprendimento.

Per riconoscere, fondamentale è conoscere!

Sistema Acquatico Modulare di Aquabrik

Aquabrik è la giovane società che da gennaio 2008 produce il primo Sistema Acquatico Modulare al mondo. Il S.A.M. nasce dall'unione di esperienza e ricerca nel campo dell'educazione motoria di Marco Sallemi e da quella nel design di Valerio Somella.

Marco - diplomato ISEF, laureato in Scienze Motorie e per due anni collaboratore presso il dipartimento di Medicina dello Sport della Facoltà di Scienze Motorie dell'Università di Milano nel campo della ricerca - è specializzato nelle attività di ambientamento in acqua.

Valerio - laureato in Design alla Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano - da anni lavora nello studio di Marcel Wanders, uno dei più importanti al mondo per ricerca e design.

Dall'incontro tra idea e progetto nasce prima il Sistema Acquatico Modulare ossia S.A.M., poi Aquabrik. L'essenza della proposta risiede nell'estrema dinamicità del sistema che consente di creare ambienti di lavoro sempre diversi e di risolvere problematiche legate ai fondali non accessibili. Aquabrik - che è sia Sistema sia singolo modulo (o cubo) - nasce in vasca nel 2003 e diventa subito un brevetto industriale e una tesi di laurea. L'idea è di poter usufruire di diversi piani d'appoggio in acqua in base alle caratteristiche dell'attività. Per anni ci si è concentrati su soluzioni permanenti o semi-permanenti: strutture improvvisate, instabili, o troppo fisse e ingombranti. Prendendo spunto dai mattoncini più famosi al mondo si è pensato di riportare lo stesso concetto in acqua in modo tale che la modularità non fosse solo un gioco ma anche uno strumento utile. Per quanto una piscina possa essere bella, funzionale e di facile accesso rimane sempre una struttura nel suo insieme rigida e questo si contrappone all'estrema flessibilità dell'ambiente marino che nelle sue mille configurazioni permette di essere utilizzato da tutti. Aquabrik si colloca esattamente a metà, permettendo di creare ambienti nuovi dove non ce ne sono e ridurre i limiti dove ve ne sono troppi. Aquabrik è un modulo che componendosi con altri consente di creare piani d'appoggio e rialzi del fondo vasca senza doverlo modificare. E' composto a **set** e a ognuno di questi corrisponde una serie di combinazioni e funzioni differenti. Aquabrik rappresenta un'idea di lavoro acquatico diversa da ciò che è stato fin ora. (www.aquabrik.com).

Aquabrik is the young company that since January 2008 produce the first Modular Aquatic System into the world. S.A.M. born from the union of research and experience in a motor education area by Marco Sallemi and in design area by Valerio Somella.

Competenze, abilità e conoscenze nel curriculum della scuola dell'infanzia

Se è vero che sia l'esperienza a generare la competenza ecco che allora l'ambito motorio nella scuola dell'infanzia ha decisamente un ruolo di primaria importanza. Lo sviluppo del linguaggio simbolico, le espressioni verbali e la capacità di tenere conto del punto di vista altrui sono gli aspetti da promuovere che gli Ordinamenti del 1991 declinano come sviluppo sociale, identità della persona e sviluppo intellettuale, ma come possono essere raggiunti? La pratica del laboratorio come scelta educativa – non fine a se stesso o per dimostrare all'esterno di fare molto – legata al mondo del fare e del pensare, anche lentamente ovvero con i tempi dei bambini, può forse essere la chiave di volta per dare una risposta, anche motoria, a quelle che sono le richieste nel curriculum della scuola dell'infanzia.

If it is true that the experience can produce competence, so the motor area at nursery school have definitely an important role. The development of symbolic language, verbal expression and the ability to consider other point of view are the aspects to promote, that the curricula of 1991 decline as a social development, person identity and intellectual development, but how they can be reached? The laboratory practice as an educative choice linked to doing and thinking world, also slowly or rather with children time, maybe can be the turning point to give an answer to requirements into preschool curriculum.

***Volete coltivare l'intelligenza del vostro scolaro?
Coltivate la forza che essa deve governare.
Esercitate continuamente il suo corpo,
rendetelo robusto e sano per renderlo saggio e ragionevole...
che lavori, che agisca, che corra, che gridi,
che sia un uomo per il vigore
e presto lo sarà per la ragione.
(J.J. Rousseau)***

Come possiamo definire la competenza? Iniziamo col dire che è l'esperienza che genera la competenza. Soprattutto alla scuola dell'infanzia il bagaglio di esperienze diventa fondamentale.

.....

La competenza potrebbe essere definita come l'agire personale di ciascuno basato su conoscenze e abilità acquisite, un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria ed inscindibile i saperi (ovvero le conoscenze) e il saper fare (cioè le abilità), i comportamenti individuali, le relazioni, le motivazioni e i fini. Wallon sottolinea come sia indispensabile che il bambino abbia una precisa conoscenza di sé: "... i rapporti con la realtà saranno più efficienti, più validi e proficui quanto più sarà definita la conoscenza del proprio corpo ...". La conoscenza dello schema corporeo deve essere posta anche in relazione con lo spazio in cui i gesti vengono compiuti ed in relazione agli oggetti che nell'azione vengono coinvolti. Questo concetto viene ripreso e ampliato da numerosi pedagoghi e psicologi tra cui Lewin, che sottolinea come attraverso il corpo e il movimento la conoscenza del bambino si allarghi verso aree potenziali di sviluppo che vengono scoperte, organizzate, combinate, suddivise ecc.

Corpo, movimento e salute nella scuola per l'infanzia

Questa è l'area che si riferisce alla corporeità, al movimento e alla cura della propria persona, che contribuisce alla crescita del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo e la sperimentazione di questo in tutta la sua totalità. Le competenze e le abilità da raggiungere riguardano:

- l'acquisizione di uno schema corporeo
- lo sviluppo di schemi motori di base (es. correre, saltare ...)
- lo sviluppo della coordinazione
- lo sviluppo di una corretta immagine di sé
- il riconoscere parametri spaziali
- il curare in autonomia la propria persona, gli oggetti, l'ambiente e i materiali comuni nella prospettiva della salute e dell'ordine.
- il controllo dell'affettività e delle proprie emozioni in maniera adeguata all'età rielaborandole attraverso il corpo e il movimento.

Nella scuola dell'infanzia l'operazione di rilettura dell'attuale curriculum può essere affrontata identificando, all'interno del testo degli Orientamenti, gli avvertibili traguardi di sviluppo e le competenze/abilità da acquisire nel corso del triennio. I campi di esperienza rappresentano chiavi interpretative della realtà in grado di promuovere competenze specifiche e trasversali che danno forza al pensiero del bambino, in una visione integrata e unitaria delle diverse dimensioni dello sviluppo.

Aspetti da promuovere nella scuola dell'infanzia:

1. la capacità di esprimere e dare forma al mondo interno attraverso un linguaggio simbolico ed evocativo di realtà immaginarie è un primo aspetto irrinunciabile dello sviluppo del bambino da 3 a 6 anni. Tale capacità (che si manifesta nel gioco del "far finta", nel disegno, nella narrazione, nella costruzione di realtà immaginarie) costituisce un importante passo per l'affermazione dell'io (costruzione dell'identità) e uno strumento potente di organizzazione dell'esperienza (la capacità crescente di fare uso e di manipolare simboli sta alla base della rappresentazione della realtà, della possibilità di fare comparazioni, generalizzare ecc.) oltre a costituire la via per accedere ai sistemi simbolici propri della cultura (arte, scienza, matematica ecc.);

-
2. la capacità di esprimersi verbalmente per sollecitare le azioni altrui - ma anche per condividere con altri emozioni, pensieri, ricordi, per partecipare la propria esperienza, per creare mondi immaginari, per collegare concetti e conoscenze - è una competenza fondamentale che va acquisita e affinata nella scuola dell'infanzia in quanto costituisce uno strumento essenziale di acquisizione di un senso del sé in relazione all'altro, di interazione sociale e di organizzazione dell'esperienza;
 3. la capacità di tenere conto del punto di vista altrui nell'azione e nella comunicazione costituisce un terzo aspetto irrinunciabile dello sviluppo alla base di qualsiasi forma di interazione sociale. La capacità di compiere esami di realtà, di riflettere sulle conseguenze sociali delle proprie azioni e di controllarle di conseguenza, di interpretare le intenzioni e le condotte altrui, costituiscono la base degli apprendimenti sociali che consentono al bambino di instaurare interazioni produttive, di affinare le proprie capacità comunicative e di apprendere dall'esperienza sociale.

Ciò non toglie che, pur espressi nella forma di capacità da promuovere, gli obiettivi irrinunciabili di sviluppo vadano declinati in maniera specifica. Occorre dichiarare che cosa ci si aspetta che un bambino diventi alla fine del percorso formativo compiuto nella scuola dell'infanzia, definendo con chiarezza quali aspetti dello sviluppo sociale, intellettuale ed emotivo si intendono promuovere. Tenendo presenti gli Orientamenti del 1991, tale declinazione può essere la seguente:

- A. Sviluppo sociale. Il bambino che entra nella scuola dell'infanzia ha già un'esperienza sociale maturata soprattutto nell'ambito della famiglia. L'ingresso nella scuola dell'infanzia rappresenta la possibilità di un'estensione e di una articolazione di tale esperienza. Rendere fruttuoso l'ingresso in una collettività più estesa dove il singolo può arricchirsi attraverso il confronto e lo scambio tra pari e con adulti diversi dai famigliari è uno dei compiti più importanti della scuola dell'infanzia. Comunicare, cooperare e apprendere tramite lo scambio sono le competenze che vanno promosse e affinate negli anni che precedono l'ingresso nella scuola di base, sia perché consentono di godere appieno delle esperienze che la scuola dell'infanzia offre, sia perché costituiscono la base per ogni successiva esperienza sociale e di apprendimento. Tali competenze non vanno considerate genericamente ma vanno declinate in relazione alle specifiche offerte che la scuola dell'infanzia fa a ciascun bambino e all'ampia gamma di contesti e di funzioni in cui e per cui tali competenze possono essere spese. Il Piano dell'Offerta Formativa di ciascuna scuola dovrebbe essere il luogo nel quale avviene tale declinazione a partire da una ricognizione iniziale delle capacità di ciascun bambino; tale piano dovrebbe anche esprimere attraverso quali esperienze, attività, modalità e strategie relazionali si intendono promuovere le capacità sociali di "quei" bambini, oltre che dichiarare attraverso quali strumenti lo sviluppo delle capacità può essere monitorato e valutato.
- B. Consolidamento dell'identità personale. Sicurezza, fiducia, autonomia, senso di appartenenza, capacità di dirigere le proprie azioni, autocontrollo, perseveranza, sono alcuni degli aspetti più importanti dello sviluppo emotivo da sostenere e promuovere negli anni della scuola dell'infanzia. Non solo costituiscono gli ingredienti di una personalità sana ma sono anche i prerequisiti essenziali per qualsiasi tipo di apprendimento. Il curriculum della scuola dell'infanzia deve tener conto di questo aspetto dello sviluppo, considerare attentamente quali situazioni, modalità, strategie possano contribuire a promuoverlo, prevedere strumenti per valutarlo,

.....

ipotizzare piani di sviluppo personalizzati, verificare in itinere la loro efficacia. La difficoltà di operationalizzare tali condizioni di base dello sviluppo affettivo non deve far dimenticare la loro importanza. Semmai deve far riflettere sulla specificità degli strumenti da adottare per valutare i progressi in questo campo e sulla peculiarità delle modalità e delle strategie da utilizzare per promuoverli.

C. Sviluppo intellettuale. Molteplici sono le capacità e gli atteggiamenti che la scuola dell'infanzia ha il dovere di esercitare, promuovere e affinare in questo ambito. I più importanti, anche in vista delle possibilità di apprendimento future, sono:

- un atteggiamento di curiosità da canalizzare in attività di esplorazione, scoperta, soluzione di problemi e prima sistematizzazione delle conoscenze
- la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale attraverso forme di rappresentazione condivisibili con altri.

Nello stesso tempo la scuola dell'infanzia presta una particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative ai diversi campi di esperienza. Anche rispetto a questo ambito andrebbero meglio declinate le specifiche abilità e i tipi di esperienza che si ritiene siano più opportune da promuovere, in relazione all'età e alle peculiarità dei soggetti cui sono rivolte.

Sintetizzando, per orientarci nel curriculum della scuola dell'infanzia, potremmo semplificare con i seguenti punti quello che ogni docente dovrebbe tenere presente per progettare e lavorare con più facilità:

- definire e chiarire la questione relativa al lessico ovvero a competenze, abilità e conoscenze, anche partendo dall'origine etimologica dei termini
- comparare le Indicazioni Nazionali con gli Orientamenti del 1991. I campi d'esperienza sono una risorsa importante ed indispensabile
- dare un senso a quello che si fa chiedendosi sempre perché si fa e soprattutto essere coerenti con il progetto educativo–didattico
- organizzare il contesto, tenendo presente che l'ambiente rappresenta un fattore educativo determinante (contesto primario) in cui la teoria educativa trova applicazioni concrete e coerenti.

Il contesto organizzativo della scuola dell'infanzia

Le competenze, le abilità e le conoscenze trovano alla scuola dell'infanzia il loro ruolo nel contesto dell'esperienza. L'esperienza gioca un ruolo chiave, determinante, dove il bambino può relazionarsi e promuovere tutte quelle situazioni di vita quotidiana che l'adulto predispone come motivanti e coinvolgenti. È importante dare un senso a quello che si fa, a come si fa e, soprattutto, al perché lo si fa ovvero alle motivazioni che guidano la progettazione educativo–didattica. In questa prospettiva assume un valore molto importante l'ambiente quale contesto primario dove l'esperienza trova la possibilità di realizzarsi e dove la pratica educativa trova attuazione. Per meglio delineare e comprendere quanta importanza riveste l'ambiente proponiamo, di seguito, una scelta metodologica che, all'interno della scuola dell'infanzia, trova una collocazione mirata ed efficace: il laboratorio.

.....

Il laboratorio come scelta metodologica ed educativa

“L’idea del laboratorio riguarda, ancor prima che un luogo, una scelta metodologica e uno stile educativo. Laboratorio è la concezione attiva del conoscere e risponde soprattutto alla convinzione che il bambino debba essere dentro, e non fuori, alla grande girandola ermeneutica che produce il sapere, i suoi simboli, i suoi valori, le sue rappresentazioni” (Dallari, Francucci, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia) L’individuazione e l’organizzazione di spazi-laboratorio rappresenta la soluzione didattica più ricca e produttiva tanto per ciò che riguarda i processi di apprendimento, quanto per quelli relativi alla socializzazione. Donata Fabbri e Alberto Munari, accettando l’idea di Piaget secondo cui intelligenza e creatività sono la stessa cosa, sostengono che la creatività è un modo di utilizzare la conoscenza per produrre nuova conoscenza, in una ristrutturazione continua della realtà, che parte dalla trasgressione di significati socialmente condivisi e conduce all’acquisizione dell’autonomia morale e di pensiero. In questo senso i laboratori si propongono come uno spazio entro il quale i bambini possono sperimentare la trasgressione di significati socialmente condivisi per potenziare la propria autonomia di pensiero. I laboratori nella scuola dell’infanzia rappresentano uno strumento utile per garantire la possibilità alle bambine e ai bambini di fare le cose e, nel frattempo, di riflettere a proposito di quello che stanno facendo. Il laboratorio è un luogo specializzato e in esso si svolgono delle attività pensate dove è possibile curiosare, provare e riprovare, concentrarsi, esplorare, cercare delle soluzioni, agire con calma senza l’assillo di un risultato a ogni costo. Può essere anche un divertimento e un gioco. È il fare con il piacere di fare. Il laboratorio aiuta i bambini a crescere lasciando loro il tempo di crescere.

Le caratteristiche del laboratorio nella scuola dell’infanzia: la lentezza

Oggi si parla sovente di bisogno di lentezza. Questo termine richiama la necessità di rispettare i tempi dei bambini. Richiama alla consapevolezza che lo sviluppo non è lineare ma aritmico e asincrono, fatto di progressioni e regressioni. Vi è la necessità di non puntare troppo a una scuola dei risultati ma di privilegiare i processi. Si sottolinea anche l’opportunità di puntare più sui metodi che sui contenuti: non è tanto importante che i bambini acquisiscano determinate conoscenze e saperi, quanto piuttosto che abbiano fiducia nella loro curiosità e che imparino a cercare da soli, trovino, per così dire, la loro strada. È fondamentale che i bambini siano liberi di fare e rifare, di provare e riprovare, senza avere l’ansia di fare tanto e in fretta, come la società odierna tenta di imporci quotidianamente.

La scuola, luogo del fare e del pensare

La scuola, compresa quella dell’infanzia, è essenzialmente e inevitabilmente un luogo di azione. Un luogo nel quale i bambini e le bambine fanno continuamente delle cose. Non dobbiamo confondere la lentezza con la passività e con la perdita di tempo. Il bambino deve avere tempo a disposizione e deve poter *perdere tempo* se questo significa prendersi tempi e spazi adeguati. Il bambino della scuola dell’infanzia avverte il bisogno delle attività più svariate, di provare e di provarsi. È continuamente in movimento, in ogni istante è impegnato a fare qualcosa; il compito della scuola dell’infanzia è di trasformare l’esperienza dei bambini facendola passare da un impulso disordinato e dispersivo a un ritmo ordinato e costruttivo, che favorisce la crescita. La scuola

.....

dell'infanzia aiuta il bambino a organizzarsi e a organizzare la realtà che gli sta intorno. I bambini debbono avere il loro tempo (tutto il loro tempo) per potere interagire con il mondo che sta loro intorno, che è molto complicato e pieno di conflitti e contraddizioni. Debbono, insomma, avere il tempo di agire e anche di stare a guardare prima di agire, di compiere delle azioni ma anche di fermarsi a osservare quello che fanno gli altri, di prendere delle decisioni e anche di fare marcia indietro se non si sentono sicuri o se le circostanze sembrano richiederlo. In una parola bambine e bambini sono impegnati, soprattutto in questa fascia di età, a costruirsi una base sicura. E gli insegnanti hanno il compito, difficile e meraviglioso, di aiutare questo processo.

Qualche riflessione

1. Il timore è che il laboratorio rappresenti un attivismo fine a se stesso. Il rischio è di perdere di vista la direzione di lavoro. Questo può avvenire in un ambiente in cui sia assente la programmazione ovvero la progettazione attenta e pensata.
2. Il laboratorio non deve essere un piano di lavoro freddo e distaccato, elaborato a tavolino, ma un progetto che parte dall'esigenza irrinunciabile di conoscere il bambino, di essere vicino a lui, di renderlo sempre partecipe. Il laboratorio è un luogo nel quale si concentrano al massimo i momenti di attività produttiva e creativa di bambini e bambine. È un luogo nel quale si impara, soprattutto e innanzi tutto, facendo.
3. Il laboratorio prefigura un bambino laborioso, coinvolto nell'azione e quindi protagonista del progetto che porta avanti da solo o insieme agli altri, concentrato su ciò che sta facendo.
4. Il laboratorio presuppone un'intenzione che successivamente si traduce in azione. Esso è anche un luogo nel quale il bambino utilizza degli strumenti e prova delle tecniche. Occorre però evitare i rischi sia dell'attività fine a se stessa sia del ritenere che una buona scuola dell'infanzia sia quella nella quale si fanno molte cose (come si evince quando si leggono POF e presentazioni delle scuole). La concentrazione sull'azione può fare perdere di vista la direzione nella quale si sta andando. Una scuola dell'infanzia incentrata sui laboratori deve interrogarsi relativamente al suo progetto (che cosa intende fare avvalendosi di essi). È solo a partire dall'idea di bambino inteso nella sua globalità, nella sua individualità e nella sua unicità che è possibile definire, di volta in volta, la direzione di lavoro che il singolo laboratorio deve prendere (da qui l'importanza dell'osservazione). In altre parole potremmo definire il laboratorio un mezzo e non un fine.

Il fatto di rifiutare una concezione cumulativa dell'apprendimento non significa rinunciare al ruolo fondamentale della stimolazione all'apprendere, dall'attivazione di situazioni contestuali che immergano bambino e bambina in contesti densi di possibilità di esperienza. Bambini e bambine sono fortemente influenzati dall'ambiente (culturale) nel quale sono inseriti. Se intendiamo le competenze del bambino come l'insieme delle abilità necessarie a padroneggiare gli strumenti e le tecnologie della cultura (Olson D.R., *Culture, technology and intellect*, in Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, Utet, Torino, 1986, p. 84.), l'apprendimento dovrebbe essere inteso come l'acquisizione di media specifici. Da questo emerge che il contenuto conta: le abilità e le conoscenze specifiche sono paganti sul piano dello sviluppo in generale. In altre parole, le esperienze che vengono proposte ai bambini non sono indifferenti: i bambini imparano soprattutto quando fanno le cose, quando vi s'immergono, quando riescono ad essere concentrarsi

.....

per la soluzione di un problema. I bambini non risolvono mai i problemi in generale, ma sempre quel determinato e specifico problema che a loro interessa in quel determinato momento. Metodo e contenuto corrono di pari passo, l'uno non può fare a meno dell'altro.

Caratteristiche del laboratorio didattico: fare e pensare

Il termine laboratorio rimanda a una polivalenza di significati. Fa pensare all'idea del lavoro, ma anche alla capacità di agire per pensare e di pensare agendo. Attraverso il laboratorio il bambino:

- agisce pensando
- agisce per pensare
- pensa facendo
- pensa per fare.

Più precisamente il termine laboratorio trae origine dal mondo del lavoro degli adulti.

Riassumendo, il laboratorio è:

- A. come lo stesso termine suggerisce un luogo di lavoro: è un contesto nel quale si fanno delle cose finalizzate, si raggiungono degli scopi (generalmente attraverso la realizzazione di prodotti, di manufatti)
- B. uno spazio attrezzato: contiene materiali e strumenti coerenti con gli scopi per cui è stato realizzato, consente la realizzazione di oggetti specifici. Contiene conseguentemente tutto il necessario per fare e realizzare (dalle tempere, al materiale di recupero, a diversi tipi di oggetti ecc.)
- C. un luogo nel quale si svolgono attività pratiche (tagliare e incollare, riempire e vuotare, separare e ricomporre, togliere e inserire, ecc.) finalizzate ad uno scopo
- D. un luogo nel quale tali attività sono il frutto di un progetto pensato: chi vi opera ha uno scopo in mente, vuole ottenere un certo risultato oppure realizzare un determinato prodotto o strumento. Mente e mano lavorano perciò strettamente insieme
- E. un luogo di incontro delle idee, dove si lavora insieme, dove si coopera e si collabora. Il risultato del lavoro in laboratorio è molto frequentemente il frutto di un pensiero solidale e di un evento corale, è l'esito delle idee e delle azioni di più individui che hanno messo in comune sia le reciproche capacità intuitive e creative (ognuno al proprio livello), sia le abilità operative e pratiche.

Concludendo

Il laboratorio può essere inteso come un contesto pratico e concreto, uno strumento educativo e didattico privilegiato dove il bambino può fare e pensare in maniera concreta e reale, nel rispetto dei propri tempi e delle proprie capacità. Il laboratorio nella scuola dell'infanzia ha una valenza educativo-didattica importante e fondamentale per lo sviluppo integrale e armonico della personalità infantile.

BIBLIOGRAFIA

Coccia P., *Educazione fisica e sport nelle scuole d'Europa*, Carabà Edizioni, Milano, 2004

Eid L. (a cura di), *Le competenze nelle scienze motorie e sportive*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2007

Fiorin I. (a cura di), *La scuola nello scenario della Riforma*, Ed. La Scuola, Brescia, 2004

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo*, Roma, luglio 2007

Petracca C., *Progettare per competenze*, Ed. Elmedi, Milano, 2003

Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Ed. La Scuola, Brescia, 2004

Rubagotti G. (a cura di), *Gli Orientamenti 1991 per la scuola materna*, Fabbri Editori, Milano, 1993

Segrada H., *La comunicazione empatica nella scuola dell'infanzia*, Carabà Edizioni, Milano, 2008

Esistono le competenze motorie?

Le competenze in senso astratto non esistono, ma esistono i bambini con le loro storie e i loro vissuti corporei. Da questo presupposto ha avviato un'attenta analisi del concetto di competenza sia da un punto di vista storico-normativo sia pedagogico-letterario che porta a chiedersi come sia possibile acquisire competenze e come sia successivamente possibile valutarle. E un aiuto a dare risposte concrete a questi quesiti arriva dalle neuroscienze che con la scoperta dei neuroni-specchio danno una nuova chiave di lettura al problema delle competenze motorie individuando nei campi di conoscenza, azione ed esperienza i tre ambiti nei quali dette scoperte abbiano maggior risonanza.

In the abstract meaning the competence doesn't exist, but exist children with their stories and their body experiences. From this presupposition, starts a careful analysis of the concept of competence both from an historical – normative and pedagogical – literary point of view, which lead us to ask how it is possible to gain competence and how it is subsequently possible assess it. An help to give a concrete answer to these questions arrive from neuroscience that with the mirror – neurons discovery give a new key to the reading to the problem of physical activity competence that pick out at knowledge, action and experience field, three areas in which these discoveries cause a great stir.

La domanda è volutamente provocatoria perché è nostra convinzione che non esistano le competenze in senso astratto, le competenze motorie distinte da quelle storiche, le competenze disciplinari distinte da quelle interdisciplinari, le competenze di base distinte da quelle trasversali, relazionali, comunicative ecc. Esistono, invece, Anna, Pietro, Giuditta e Rachele, persone che in situazioni diverse, nel nostro caso nell'ambito della motricità, manifestano competenza nel fare (sportivo), nell'agire (motorio), nell'essere (corporeo) in un certo modo, non in astratto ma per risolvere un problema, affrontare una situazione, realizzare un prodotto ben preciso. Il soggetto delle competenze non è la disciplina ma la persona, che si dimostra competente nell'agire (operatività) per più volte in una serie di contesti diversi (trasversalità) dimostrandosi capace di scegliere in libertà e autonomia, consapevole delle sue scelte (meta cognizione). Per giustificare questa nostra posizione svilupperemo la riflessione su tre piani.

Il primo è epistemologico e chiama in causa la definizione teorica del concetto di competenza e risponde alla domanda: che cos'è la competenza?

Il secondo è pragmatico-operativo e riguarda le conseguenze che da tale definizione derivano in campo educativo, sia sul piano delle consapevolezze didattiche sia su quello metodologico e risponde alla domanda: come ci si deve comportare per promuovere lo sviluppo delle competenze e per valutarle?

.....

Il terzo è scientifico e riguarda la giustificazione di quanto intuito a livello pedagogico a partire da alcune scoperte nell'ambito delle neuroscienze, in particolare quella dei neuroni specchio, e risponde alla domanda: come si diventa competenti?

Che cos'è la competenza?

Riguardo al concetto di competenza vi è, nella normativa italiana e nella letteratura pedagogica, una molteplicità di significati che sono, a volte, contraddittori.

La normativa italiana. Nei documenti che si sono succeduti negli ultimi quindici anni si nota un'evoluzione del concetto di competenza utilizzato inizialmente come sinonimo di abilità (DPR n. 323/98, sul nuovo esame di stato) e successivamente per descrivere un qualcosa di personale, trasversale e contestuale (DM 22 agosto '07 n.139, regolamento in materia di adempimento dell'obbligo scolastico), in coerenza con la definizione contenuta nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo del 2006. Il DPR 323/98 è il primo documento nel quale compare il termine competenza; in esso si dice che bisogna: "... accertare le competenze in quanto possesso di abilità ..." come a significare che vi è una coincidenza fra abilità e competenza, concetto oggi del tutto superato. Nella legge 9/99 si esplicita per la prima volta che il fine del percorso educativo è l'acquisizione delle competenze, allo stesso modo degli obiettivi e dei contenuti. In esso troviamo scritto che: "... è rilasciata una certificazione... indicante il percorso didattico educativo svolto e le competenze acquisite..." presupponendo che le competenze, come gli obiettivi e i contenuti, possano essere acquisite in quanto oggetti culturali. Idea questa oggi molto presente fra i docenti della scuola. La legge 53/03 introduce un cambio di prospettiva, l'idea cioè di competenza centrata sulla persona, operativa, trasversale e contestuale, rispettosa delle attitudini di ciascun soggetto e che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita. Testualmente: "... è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze attraverso conoscenze e abilità - generali e specifiche - coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea". Nelle Nuove Indicazioni per il curriculum (Fioroni '07) non troviamo chiaramente esplicitato il concetto di competenza. Lo possiamo solo dedurre dal fatto che si parla di traguardi per lo sviluppo delle competenze che non si capisce se debbano essere interpretati propriamente come competenze oppure come *step* superati i quali si sviluppano le competenze vere e proprie. Nell'introduzione al documento si dice, infatti, che gli obiettivi di apprendimento sono *strategici* al fine di raggiungere i suddetti traguardi. In ultimo il DM 22/08/07 n. 139 in cui compare la definizione che, ad oggi, sembra essere l'ultima e la più completa: "... la competenza indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia". In questa definizione possiamo scorgere alcune caratteristiche che potremmo chiamare **segnali di competenza**, ovvero indicatori che ci aiutano a osservare la persona che agisce in quanto agisce in modo competente. Essi ci danno la misura del fatto che siamo davvero in presenza di una competenza e non di una semplice abilità, per quanto complessa

.....

essa sia. Sono: *l'agire concreto* (operatività), *la situazione* (contestualità), *la messa in atto di saperi e saper fare specifici* (conoscenze e abilità), *la responsabilità, l'autonomia, la motivazione, il senso che il soggetto attribuisce a ciò che fa ecc.* La condivisione collegiale dei segnali di competenza è un fatto importantissimo e imprescindibile ai fini della **valutazione**, nel senso che per poter guardare (valutare) le competenze con lo stesso occhio occorre che ci si metta d'accordo su *cosa* puntare l'attenzione (quali e quanti segnali di competenza osservare?). Altrimenti, si corre il rischio che ciascuno sia convinto di osservare una competenza ma attribuisca ad essa un significato del tutto diverso da quello degli altri colleghi. Ciò significa due cose: in primo luogo che non è più possibile pensare alla valutazione come ad un processo esclusivamente autoreferenziale ed oggettivo, nel senso di un processo che si basa solo sull'utilizzo di metodi quantitativi (test); in secondo luogo che bisogna orientarsi verso l'utilizzo di strategie diversificate di osservazione comprensive di metodi che sappiano cogliere, oltre ai dati misurabili, anche altri importanti elementi qualitativi quali: narrazioni, diari di bordo, autovalutazioni ecc.

In letteratura. Secondo le diverse scuole di pensiero e le diverse prospettive sul tema delle competenze troviamo diverse definizioni. Ne evidenziamo tre.

- La prima è la *prospettiva oggettualistica* che trae origine dall'approccio socio-economico (Spencer e Spencer, 1993) e pone l'attenzione sull'oggetto, per cui la competenza diventa un vero e proprio **oggetto culturale**, al pari dei tradizionali obiettivi, seppur con un grado di complessità maggiore: acquisibile mediante un percorso di apprendimento, scomponibile, osservabile e misurabile sulla base di parametri oggettivi. Erede di questa impostazione è l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) quando parla di *competenza esperta* intendendo con essa la somma delle competenze di base, trasversali e tecnico-professionali¹. Se assumiamo questa prospettiva non vi è alcuna differenza fra la didattica per competenze e quella per obiettivi (mastery learning).
- La seconda è la *prospettiva innatistico-soggettivistica* che trae origine dall'approccio psico-linguistico (Chomsky, 1965). In essa l'attenzione si sposta dall'oggetto al **soggetto**, per cui la competenza si configura come qualcosa di innato che non può essere in alcun modo misurata. "Le competenze sarebbero, quindi, delle disposizioni interne al soggetto che egli mostra di possedere indipendentemente dalla natura del compito specifico che è chiamato ad affrontare e dalle caratteristiche della situazione concreta in cui viene a trovarsi ..."². Le competenze secondo questa impostazione, non sarebbero né acquisibili né valutabili.
- La terza è la *prospettiva interazionista* che si colloca a metà fra le due precedenti secondo un approccio educativo che dà molto risalto al contesto e alla

1-“Le cosiddette ‘competenze esperte’ fungono da paradigma di riferimento per il successivo addestramento dei neofiti. Il frutto di questa scomposizione permetterebbe di identificare alcuni comportamenti durevoli e sistematici comuni a tutte le ‘competenze esperte’. Una specie di loro denominatore comune ..., *di base* quando implicano la padronanza di determinati contenuti culturali (per es. la lingua madre) (...), *trasversali* nel caso si riferiscano (...) ai processi necessari per acquisirli (per es. praticare il problem solving), (...) *tecnico-professionali* se riferiti a specifiche famiglie di professioni.” Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Ed. La Scuola, Brescia, 2004, p.35

2-Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Ed. La Nuova Italia, 2004, p. 44 e segg.

.....

relazione fra risorse interne ed esterne. Tale prospettiva, assunta dal documento del Nuovo Obbligo Scolastico (Fioroni '07) propone che la competenza sia data da risorse soggettive e oggettive che vengono mobilitate dal soggetto all'interno di un problema situato, col fine di risolvere positivamente il problema posto (Perrenoud, 1999). "Per possedere una competenza, infatti, non basta applicare conoscenze e abilità in contesti artificiali, bisogna saperlo fare in contesti diversificati (è l'idea del transfert), sempre e in modo originale e creativo. (...) proprio per questo le competenze manifestano un alto grado di indeterminatezza se formulate a priori: non sono riducibili a schemi o sequenze ricavati da una formulazione a posteriori e non sono scomponibili e ricomponibili come in una fisica dei solidi: impossibile ipotizzare *skillaggi* più o meno morbidi per individuare competenze-tipo da archiviare e da duplicare in *routines*."³

Come ci si deve comportare per promuovere lo sviluppo delle competenze e per valutarle?

Nel DPR n. 122/09 (regolamento su finalità e caratteri della valutazione...) troviamo scritto che i docenti sono chiamati a valutare *tre oggetti: il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni*. È chiaro che non è possibile spezzettare l'insegnamento e l'apprendimento in tre oggetti distinti come indica il DPR, poiché si tratta di processi unitari come unitaria è la logica della competenza. Il problema non è, allora, quello di procedere a una somma: processo di apprendimento + comportamento = rendimento complessivo degli alunni (competenza). Si tratta di assumere una logica diversa che ingloba, sempre e in ogni momento, questi tre diversi aspetti. È l'idea delle **unità di apprendimento** e del **compito unitario**. Ciò è possibile strutturando il proprio insegnamento in modo tale da attivare *esperienze unitarie e significative* in cui il soggetto sia coinvolto integralmente e si possa muovere secondo la totalità delle dimensioni che lo costituiscono (affettiva, cognitiva, motoria, relazionale ...). Solo in questo modo è possibile osservare il soggetto in azione per valutare se è competente (tener conto dei diversi segnali che ci rivelano e ci documentano al tempo stesso che la persona sta agendo in maniera competente) e procedere, in tal modo, nella direzione dello sviluppo delle competenze personali. Concretamente, per quanto attiene la **prassi didattica**, pensiamo che i docenti debbano confrontarsi, a livello collegiale, almeno su questi punti:

1. *cos'è la competenza*, ovvero assumere consapevolmente la prospettiva che intendono far propria, sia essa di matrice oggettualistica, innatista o interazionista;
2. *su quali competenze intendono lavorare durante l'anno o il periodo*, ovvero fare una scelta in base alle normative di riferimento: D.M. 59/04 e/o I.N.C. Fioroni, 2007 ;
3. *quali esperienze significative intendono attivare per promuovere le competenze*, ovvero individuare un ventaglio di compiti significativi, materie e docenti coinvolti;
4. *quali sono i segnali di competenza da osservare*, ovvero individuare gli indicatori di competenza utili ai fini di una valutazione formativa;
5. *quali strumenti e metodi utilizzare per la valutazione delle competenze*, ovvero quali strategie di tipo qualitativo e quantitativo intendono adottare.

Assumere una prospettiva educativa di sviluppo delle competenze non esime i docenti dall'approfondire la disciplina insegnata – in questo caso le scienze motorie e sportive - dal punto di vista scientifico, didattico, tecnico e metodologico col fine di migliorare la conoscenza

.....

del processo di apprendimento/insegnamento, in rapporto alle diverse età dei bambini e delle bambine cui ci si rivolge.

Il contributo delle neuroscienze: come si diventa competenti?

Le neuroscienze sono di moda: tutti ne parlano, tutti le citano, molte sono le scienze rinate in versione *neuro*, per cui l'economia diventa neuro-economia, l'etica neuro-etica, la teologia neuro-teologia ecc. Una vera e propria *neuro-mania*, per dirla con Legrenzi e Umiltà⁴. Gli aspetti negativi di questa moda sono sicuramente la forte deriva deterministica e l'influenza esercitata sui lettori non esperti ai quali si fa credere che, mostrando le aree del cervello che si attivano in presenza di un determinato comportamento, vi sia stretta corrispondenza con i meccanismi neuronali sottesi, ma un conto è mettere in relazione due fatti dichiarando che tra loro ci può essere una possibile correlazione, un altro è presentare questa stessa relazione secondo un rapporto di causa-effetto. In questo contesto ci interessa mettere in evidenza gli aspetti positivi di alcune scoperte attuate recentemente nell'ambito delle neuroscienze per le conseguenze che derivano nei confronti della motricità⁵ e per la prospettiva che introducono nello studio del sistema nervoso e delle sue funzioni, in particolare nel rapporto tra quelle classificate come mentali (la percezione) e quelle motorie (l'azione), relegate da sempre nell'ambito della pura e semplice esecutività.

Con la scoperta dei **neuroni specchio**⁶ siamo di fronte alla nascita di un nuovo modello neurologico che scardina la tradizionale visione tripartita del cervello di Mac Lean, che sostiene che il cervello umano sia l'esito di tre tappe evolutive (i riflessi del midollo spinale, gli istinti e le pulsioni del paleo encefalo, le attività cognitive del neoencefalo). In realtà, il cervello umano non deriverebbe dalla somma aritmetica di aree, centri e nuclei che si sono aggiunti nel tempo ma sarebbe un prodotto diverso e molto più complesso delle singole parti che lo compongono. Il mancato riferimento a questa integrazione e complessità delle parti che compongono il cervello umano sta alla base della concezione localizionista del cervello in cui esiste una parte (o livello) che è responsabile

3- Bertagna G., op. cit., p. 37

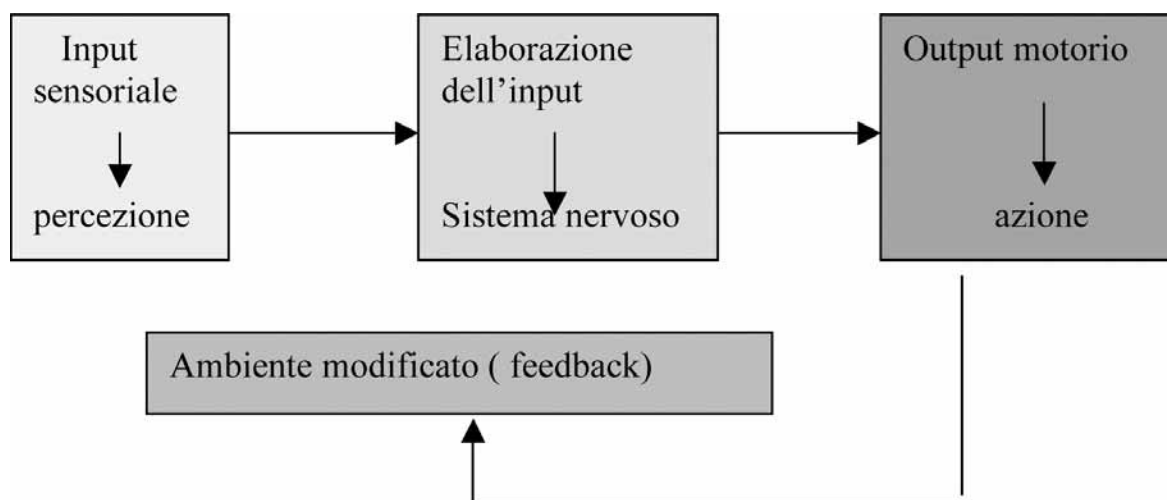
4- Legrenzi P., Umiltà C., *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Ed. Il Mulino, Bologna, 2009

5- Il termine "neuroscienze" è stato utilizzato per la prima volta negli anni '70 da Francis O. Schmitt nell'ambito del programma di ricerca *Neurosciences Study Program*, avente per fine di 'investigare con una pluralità di metodologie, tecniche e approcci diversi il sistema nervoso per giungere, attraverso la conoscenza delle funzioni del cervello, a una migliore comprensione degli esseri umani e del loro comportamento.' Piccolino M. (a cura di), *Neuroscienze controverse da Aristotele alla moderna scienza del linguaggio*, Ed. Bollati Boringhieri, Torino, 2008, pag IX.

6- "Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia, due neuro scienziati dell'équipe di Parma, negli anni '90 hanno scoperto e precisato il ruolo dei neuroni specchio nell'ambito dell'azione e della relazione Secondo gli scienziati la corteccia motoria sarebbe implicata nei processi della percezione, del riconoscimento degli atti altrui, dell'imitazione, della comunicazione gestuale e del linguaggio; tutti processi un tempo attribuiti esclusivamente a sistemi di tipo cognitivo Rizzolatti e Sinigaglia, in particolare, hanno dimostrato che nell'area F5 della corteccia pre-motoria vi è una particolare famiglia di neuroni, detti *neuroni specchio*, che si attivano non solo quando un soggetto esegue un'azione ma anche quando la vede fare da un'altra persona e quindi consentono di rappresentare in modo speculare l'azione compiuta. Il che significa che per attivare i neuroni responsabili dell'azione non è necessario compierla ma è sufficiente osservarla. Il segnale visivo, in sintesi, viene inviato alla corteccia pre-motoria che prefigura l'azione (cioè crea lo schema motorio) come *atto potenziale* anche se questo non si verificherà o non si è ancora verificato." Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Ed. Raffaello Cortina, Milano, 2006, in Vicini M. recensione del 15.04.2009 www.unibg.it/cqia_index.asp

di una funzione. E questo, tradotto sul versante della motricità, significa che il sistema motorio viene attribuito, in quanto funzione, solo ad un'area specifica del cervello con ruolo di prevalente esecutività. Ma tale modello è oramai superato a favore di un altro nel quale non c'è più distinzione fra percezione e azione, tra mentale e motorio, tra pensare e agire perché il substrato di entrambe le funzioni è lo stesso (i neuroni specchio, appunto). Le conseguenze di queste scoperte hanno delle implicazioni importantissime in rapporto alla motricità, che da funzione *esecutiva* diventa funzione *mentale* perché cade la distinzione fra mentale e motorio. Evidenziamo tre ambiti in cui possiamo considerare gli effetti di queste conseguenze: la conoscenza, l'azione e l'esperienza.

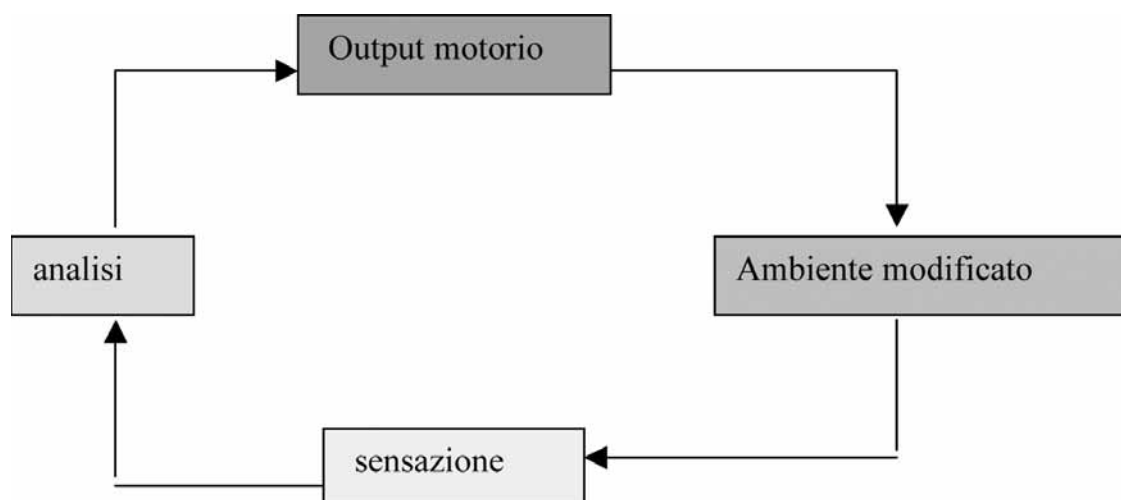
L'ambito della conoscenza. Due sono le conseguenze rilevanti: la prima è che la scoperta dei neuroni specchio introduce un nuovo modo di intendere la conoscenza: l'azione motoria, l'agire, il fare sono a tutti gli effetti conoscenza, atti mentali (se per mentale intendiamo l'attivazione di aree del cervello deputate allo stesso tempo alla percezione e all'azione). La seconda conseguenza è che bisogna dare priorità alla motricità rispetto alla sensorialità. Come suggerisce provocatoriamente Oliverio⁷: "... bisognerebbe ribaltare la sequenza lineare del modello neurologico tradizionale che considera l'azione come l'esito finale dell'analisi di un *input* sensoriale, la percezione, riconsiderandola in senso inverso attraverso uno schema in cui si parte dal movimento per poi considerare le conseguenze che questo esercita sull'ambiente circostante, la percezione di queste conseguenze e le modifiche che questa percezione esercita su movimenti successivi."⁸ L'autore propone di conseguenza un **modello ciclico che parte dal movimento** nel quale è l'azione che modifica l'ambiente e la percezione di questi effetti induce nuove azioni (schema 1 e 2).



Schema 1: modello lineare tradizionale

7- Oliverio A., *Geografia della mente*, Ed. Raffaello Cortina, Milano, 2008, p.21

8-Vicini M., Tesi di laurea *Dall'azione motoria all'apprendimento delle discipline*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2008, p.178



Schema 2: modello ciclico proposto da A. Oliverio

L'ambito dell'azione. Un seconda conseguenza che deriva dalla scoperta dei neuroni specchio è che questi, attivandosi in presenza non di singoli movimenti ma di azioni che hanno un significato, svelano all'osservatore l'intenzione di chi li compie. "L'attività dei neuroni specchio non è, infatti, vincolata al solo input sensoriale della visione di un semplice movimento ma ad un vero e proprio *vocabolario di atti* che il soggetto riconosce come dotati di significato e appartenenti alla propria esperienza. Più grande e ricco è questo vocabolario di atti, più il soggetto è in grado di apprendere."⁹ Questa scoperta è importantissima ai fini del discorso sulle competenze perché richiama il fatto che il nostro sistema nervoso comprende l'intenzione di chi agisce ovvero si attiva in presenza di azioni vere e proprie che hanno un senso per la persona che le osserva. Ciò che lega questo concetto alle competenze è il fatto che esse si possono sviluppare se siamo in presenza di altri che ce le mostrano. Per capire - ad esempio - che cosa significhi fair play devo poter vedere in azione atleti che incarnano lo spirito del fair play mentre giocano. Tradotto in metodologia ciò significa che per diventare competente devo poter stare con qualcuno che è competente; la *testimonianza e l'esempio* sono quindi le modalità privilegiate grazie alle quali possiamo far maturare le competenze dei nostri allievi. Si tratta ovviamente di un livello di conoscenza istintiva, automatica e primordiale, comune anche agli animali, che ci consente di apprendere per imitazione anche se, come si sa, esiste una modalità più evoluta e cognitiva di apprendimento, frutto dell'elaborazione mentale del soggetto (apprendimento secondario di Hebb).¹⁰

L'ambito dell'esperienza. La terza conseguenza utile ai fini educativi riguarda il ruolo decisivo della conoscenza motoria per la comprensione del significato delle azioni altrui che è tanto più immediata quanto più esteso è il patrimonio motorio dell'osservatore. L'esperienza motoria ha un ruolo fondamentale nel consentire la crescita del nostro cervello che si modifica e cresce in seguito all'apprendimento. Rizzolatti e Sinigaglia spiegano questo concetto riportando il seguente esempio: a tre diversi soggetti viene chiesto di assistere a una dimostrazione di capoeira. Il primo non ha nessuna

9- Rizzolatti G., Sinigaglia C., op. cit. in M. Vicini, recensione del 15.04.2009 www.unibg.it/cqia_index.asp

10- Le Boulch J., *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*, Ed. Armando, Roma, 1975, p.40

.....

esperienza in quel campo, il secondo è un danzatore classico e il terzo è un esperto di capoeira. Il risultato è che alla vista della danza nei tre soggetti le aree cerebrali dei neuroni specchio si attivano in modo diverso a seconda della conoscenza posseduta da ciascuno di essi: è maggiore nel soggetto esperto in capoeira come a dire che ad attivare i neuroni specchio non è tanto il vedere (percezione) quanto l'esperienza motoria che si possiede in riferimento alla capoeira (azione).¹¹

A conclusione di questo breve percorso possiamo sicuramente ribadire la complessità delle competenze in quanto esse sono legate alla complessità della persona cui fanno riferimento. La questione di fondo è però un'altra: l'educazione, unanimemente riconosciuta come emergenza. Il modello scolastico trasmissivo tradizionale non regge più, lo vediamo dai risultati OCSE – PISA, dagli elevati tassi di abbandono scolastico, dal dilagare del disagio in ambito giovanile ecc. Tutto ciò obbliga a ritornare alle origini, ad un'educazione forse vecchia maniera ma concreta, attinente alla vita reale, vissuta in presenza di veri maestri che non dicono come si fa ad essere competenti ma sono competenti, non dicono come si fa a voler bene ma ci vogliono bene.

11-Rizzolatti G., Sinigaglia C., op. cit., p.133

Organizzare le attività nella scuola dell'infanzia

L'ambiente in cui il bambino vive le sue prime esperienze scolastiche può influenzare in maniera importante la propria motivazione ad apprendere. Le indicazioni ministeriali sottolineano la necessità di un ambiente di apprendimento che possieda le caratteristiche di accoglienza e motivazione dove con accoglienza si intende sia l'aspetto umano – legato alla disponibilità degli operatori e al loro modo di porsi – sia l'attenzione all'ambiente – quindi i colori, le immagini, gli arredi, i materiali e gli spazi – e con motivazione l'uso che si fa di queste risorse, umane e materiali. Un ambiente ben progettato, inoltre, deve tenere conto delle necessità di sezione, della gestione degli spazi – e questo in modo particolare in relazione al bisogno di movimento del bambino che non deve essere limitato a un'attività motoria codificata –, dell'importanza delle attività ricorrenti della vita quotidiana e della scansione del tempo.

The environment in which the children live his first school experience can influence, in an important way, his learning reason. The ministerial indications underlines the importance of a learning environment that have a favourable and a reasonable characteristic, where favourable means both human aspect – related to the operator availability and his way of behaving – and the attention of the environment – so colours, pictures, furniture and spaces – and with reasonable means the use of these human and material resources. Moreover, a well-designed room have to consider the organization of spaces – in particular linked to the movement of the children who doesn't have to be restricted to a codified physical activity –, it have to consider the importance of everyday life activity and the marked of time.

Nella scuola dell'infanzia la cura nell'adozione di un modello organizzativo specifico rappresenta un fattore indispensabile per garantire efficienza ed efficacia all'azione educativa. Ogni progettazione didattico-educativa non può prescindere dalla dimensione operativa nella quale si concretizzano le diverse esperienze di apprendimento. Utilizzando un termine d'attualità possiamo affermare che il modello organizzativo nella scuola dell'infanzia rappresenta il *curricolo implicito* che influenza il comportamento degli operatori della scuola e il significato che loro attribuiscono alle attività e che si ripercuote inevitabilmente sulla stessa esperienza dei bambini. La definizione di un modello organizzativo oltre ad essere un aspetto della programmazione dell'attività scolastica, rappresenta un'urgenza di tipo pratico per le insegnanti che sono chiamate ad accogliere dei bambini dai tre ai sei anni d'età. Infatti il bambino stabilisce le prime relazioni e vive le prime esperienze scolastiche in un *ambiente* che certamente può condizionare positivamente o negativamente la sua motivazione ad apprendere.

"Lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto è espressione della pedagogia, delle

.....

scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, d'intimità, di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredi e oggetti, volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini..."(Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione - Roma, settembre 2007).

Il documento ministeriale sottolinea con molta attenzione l'importanza dell'*ambiente d'apprendimento* precisando l'importanza non solo delle cose, ma anche dei gesti e degli atteggiamenti che permettano al bambino di sentirsi accettato, accolto e protetto. Tutta l'attività nella scuola dell'infanzia passa attraverso l'esperienza diretta del bambino che scopre, esplora, sperimenta, elabora, giudica tutte le opportunità che gli vengono proposte e che scaturiscono dall'incontro con le persone e le cose nell'ambiente scolastico.

Le caratteristiche dell'*ambiente d'apprendimento* sono sostanzialmente due: *accoglienza e motivazione*.

- *Un ambiente accogliente* è curato esteticamente, attento ai particolari che possano facilitare il benessere del bambino come il colore, le immagini, gli arredi, la disponibilità di materiali e attrezzature. L'accoglienza è soprattutto garantita da una disponibilità umana degli operatori che dovranno, attraverso il loro modo di porsi (sguardo, gestualità, linguaggio) garantire la sicurezza psicologica così determinante per generare una disponibilità all'apprendimento e alla scoperta.
- *Un ambiente motivante* si presenta sempre ricco e vario nella proposta delle attività, capaci sempre di suscitare curiosità e desiderio di scoprire e provare. Certamente la varietà e la fruibilità dei materiali e delle attrezzature rappresentano un requisito indispensabile per stimolare all'apprendimento, ma ciò non è sufficiente se viene a mancare l'azione del docente che caratterizza preventivamente l'ambiente scolastico, rinnovandolo in continuazione e rendendolo sempre stimolante e sollecitatore di nuove esperienze e incontri.

Nella progettazione del modello organizzativo della scuola d'infanzia è opportuno prendere in considerazione i seguenti aspetti.

1. L'organizzazione della sezione

La sezione resta certamente il punto di riferimento organizzativo nella scuola dell'infanzia. In essa il bambino ritrova gli oggetti, i coetanei, gli adulti che rappresentano la quotidiana familiarità della esperienza scolastica. In tale contesto organizzativo il bambino deve vivere significativamente le attività ricorrenti di vita quotidiana che gli permettono di rinforzare la sua autonomia personale e allo stesso tempo di sentirsi sicuro di sé e ben inserito nel suo ambiente, capace di prevenire, controllare e gestire le situazioni gradualmente complesse che si presentano. È da privilegiare una sezione a strutturazione aperta, che possa prevedere lo spostamento di gruppi di bambini a seconda delle diverse attività programmate, anche al fine di consentire la realizzazione di specifiche attività laboratoriali. Le considerazioni critiche circa l'opportunità di organizzare le sezioni per età omogenea o eterogenea possono certamente trovare un superamento in un'organizzazione sezionale flessibile e aperta ma che, comunque, non faccia mai mancare al bambino stabilità e orientamento rassicurante nella scuola.

.....

2. La strutturazione degli spazi

La gestione attenta della risorsa spazio nella scuola dell'infanzia deve essere orientata alla definizione di un ambiente finalizzato e non artificioso. Lo spazio non viene lasciato alla casualità e all'improvvisazione, ma è predisposto al fine di facilitare l'incontro di ogni bambino con le persone e gli oggetti. Nella strutturazione degli spazi bisogna, in primo luogo, tenere in dovuta considerazione il tempo lungo (in media sei/otto ore) che il bambino trascorre nell'ambiente scuola.

Le molteplici attività primarie sul piano fisiologico (mangiare, lavarsi, usare i servizi igienici, riposare), le secondarie (muoversi, sedersi, sdraiarsi, dondolare ecc.) e le attività funzionali dei diversi laboratori richiedono spazi ampi con una divisione degli ambienti adeguata. Per esempio i tavoli da gioco e gli angoli attrezzati dovrebbero avere una destinazione specifica, sempre con le attrezzature e i materiali disponibili. Inoltre la collocazione degli arredi e dei materiali dovrebbe essere progettata per rendere agevoli gli spostamenti e i movimenti dei bambini, rispondendo in modo adeguato e sempre disponibile alle specifiche attività che s'intendono proporre ai bambini. Così lo spazio all'attività motoria sarà sempre adeguatamente attrezzato e pronto per essere utilizzato come lo spazio per la pittura, la narrazione, la manipolazione ecc. Tale strutturazione degli spazi oltre a rispondere ad un'esigenza educativo-didattica (le attività, infatti, non possono essere settorializzate ma devono essere vissute nella loro globalità) permette di fornire al bambino un'effettiva possibilità di scelta dell'attività preferita e anche di ottimizzare i tempi a disposizione riducendo al minimo i rischi di demotivazione all'apprendimento. Vi è anche uno spazio non secondario da considerare: quello delle pareti. Anche questo ha un valore educativo non indifferente. Infatti la decorazione delle pareti con cartelloni, immagini, fotografie, disegni dei bambini assolve ad una funzione narrativa. È uno spazio che parla, racconta ai bambini quello che hanno vissuto e realizzato a scuola e che comunica ai genitori, agli adulti la molteplicità e la ricchezza delle esperienze svolte a scuola. Uno spazio ben strutturato favorisce, inoltre, la socialità e l'affettività dei bambini. La possibilità di incontrarsi, di condividere le esperienze, di confrontarsi nelle diverse prove, di scoprire le diverse competenze permette ai bambini di rinforzare i processi di strutturazione della propria identità attraverso la scoperta delle diversità che incontrano e sperimentano negli altri. D'altronde uno spazio adeguatamente curato, personalizzato, valorizzato e vissuto permette al bambino di sentirsi protagonista nel suo ambiente, di percepirsi come parte attiva della realtà scolastica e quindi lo aiuta nei processi di autostima e di percezione positiva del sé.

3. Le attività ricorrenti di vita quotidiana

Salutare, ringraziare, vestirsi, svestirsi, lavarsi, giocare liberamente in sezione o in cortile, mangiare, usare i servizi igienici, riordinare il materiale, assolvere ai piccoli incarichi quotidiani ecc, rappresentano le attività dominanti nella scuola dell'infanzia. Queste hanno un valore educativo fondamentale nella strutturazione della personalità infantile e per questo vanno attentamente programmate, curate e valorizzate. Nell'espletamento di tali attività il bambino ha la possibilità di padroneggiare efficacemente le proprie abilità per poi esprimere delle concrete competenze. Attraverso l'esercizio delle attività di routine il bambino riesce a conoscere, ad anticipare e a dominare gli eventi maturando la capacità di autocontrollo, di precisione, di costanza, di verifica dei risultati, di solidarietà e di responsabilizzazione. Le attività ricorrenti di vita quotidiana

.....

rappresentano la più efficace occasione educativa per facilitare i percorsi per la maturazione e la conquista dell'autonomia personale del bambino.

4. La scansione del tempo

La giornata scolastica del bambino è spesso lunga e pertanto la scansione dei momenti, caratterizzata dall'alternanza delle attività, deve garantire il benessere psicofisico del bambino tenendo nella dovuta considerazione la percezione individuale del tempo e le sue componenti emotive. Il tempo scuola va scandito con momenti precisi e ben riconoscibili per permettere al bambino di orientarsi temporalmente nella molteplicità delle proposte. In modo particolare la risorsa tempo deve garantire una distribuzione delle attività educative varia e alternata in risposta alle esigenze del bambino e sempre tenendo nella dovuta considerazione la diversità d'impegno che le stesse richiedono. La corretta concertazione dei tempi oltre a favorire un più efficace apprendimento permetterà di far acquisire alcune regole fondamentali del vivere in comunità.

Organizzare le attività in riferimento al corpo e al movimento

"Volete coltivare l'intelligenza del vostro scolaro? Coltivate la forza che esso deve governare. Esercitate continuamente il suo corpo, rendetelo robusto e sano per renderlo saggio e ragionevole.....che lavori, che agisca, che corra, che gridi, che sia un uomo per il vigore e presto lo sarà per la ragione". (J.J.Rousseau)

Certamente questa affermazione di Rousseau ci fa riflettere sul ruolo che nella vita del bambino di oggi svolge il movimento e l'attività motoria. Guardando da vicino i bambini scopriamo che le possibilità a loro riservate di muoversi sono sempre più ristrette e limitate. Le cause sono certamente ambientali e strutturali (mancanza di spazi interni ed esterni alle abitazioni) ma anche di tipo culturale. Spesso sono gli stili di vita che assumiamo che assegnano all'attività motoria un ruolo limitato ed episodico. La dipendenza dalla televisione, le paure di genitori e insegnanti (si sporca, fa freddo, si fa male, suda, si agita troppo, non c'è tempo ecc..) conducono progressivamente alla perdita delle abilità di base dell'infanzia, all'impaccio nei movimenti e a una vera e propria compromissione della fisicità stessa dei bambini resa ancora più grave dal loro corpo spesso in eccesso o in carenza di peso. Anche il comportamento risente di questa condizione presentando sempre più diffusamente reazioni incontrollate ed esplosive, forse perché viene negato il bisogno fisiologico dei bambini di muoversi, correre, saltare, strisciare, arrampicarsi, appendersi, rotolarsi ecc. È doveroso allora domandarsi se gli spazi, gli ambienti, i programmi delle nostre scuole dell'infanzia non siano un po' carenti nella considerazione dell'attività motoria. Il problema non è tanto quello di fare un po' di ginnastica o inserire qualche progetto di psicomotricità nel curriculum scolastico, ma soprattutto quello di adottare un modo di pensare e fare scuola che consideri il corpo e il movimento al centro del processo educativo. Gli studi scientifici, dalla Montessori a Piaget a Freud a Bruner e a tanti altri, hanno portato significativi contributi di conoscenza nel campo dell'attività corporea e sensoriale. È ormai convinzione diffusa che la strutturazione del sé corporeo attraverso piccoli e grandi movimenti è determinante nello sviluppo anche del pensiero e del linguaggio. Il primo gioco, la prima esplorazione sono per il bambino quelle intessute con il proprio corpo attraverso il movimento. Movimento e pensiero sono interdipendenti. Già a tre

.....

anni i bambini imparano a rappresentare simbolicamente la realtà e trasformarla nella loro mente in base alla padronanza del proprio corpo. Il corpo e il movimento sono alla base di tutta l'azione formativa in tutti i campi d'esperienza e consentono al bambino un processo di simbolizzazione primaria indispensabile per riconoscersi nella propria e altrui identità. Pertanto è il *corpo in movimento* e non la semplice *attività motoria* che devono essere considerate nella progettazione e nell'organizzazione dell'attività didattica nella scuola dell'infanzia. Il corpo in movimento, in questa fase evolutiva, ha almeno tre valenze che non possono essere ignorate nella progettazione didattica:

- **corpo – identità:** il corpo è la sede dell'IO poiché "... l'IO è innanzitutto un IO corporeo." (S.Freud).
- **corpo – comunicazione:** il corpo è la modalità principale di comunicazione ed espressione e quindi di relazione.
- **corpo – apprendimento:** il corpo è il canale privilegiato di apprendimento.

Appare evidente che l'attività motoria nella scuola dell'infanzia dovrà caratterizzare trasversalmente tutte le attività ma in modo particolare troverà uno spazio specifico nelle attività laboratoriali intersezionali adeguatamente strutturate a seconda dell'età dei bambini. Attrezzare un ambiente della scuola con materiale specifico per l'attività motoria è certamente utile ma non sufficiente per promuovere percorsi d'apprendimento efficaci. È fondamentale il ruolo dell'insegnante nella preparazione preventiva di situazioni stimolo generatrici di specifiche azioni e comportamenti. Tenendo presente quanto sopra espresso si può affermare, in conclusione, che nell'organizzazione dello spazio per la promozione dell'attività motoria si devono considerare i seguenti punti.

- a. Individuare nella scuola specifici spazi interni ed esterni, adeguatamente attrezzati, sicuri e senza barriere architettoniche per lo svolgimento di attività di movimento.
- b. Non limitare l'attività motoria ad un momento o progetto particolare, o solo all'attività ludica libera, ma porre attenzione alla dimensione motoria in ogni attività.
- c. Proporre l'attività motoria sempre nella forma ludica. La scelta fra la molteplicità di giochi motori dovrà tener conto delle necessità dei bambini e degli spazi a disposizione.
- d. Curare la *differenziazione* delle attività motorie perché il bambino possa sempre trovare stimoli nuovi e sperimentare nuove possibilità di movimento.
- e. Favorire la *progressività* delle attività perché il bambino trovi nel gioco motorio proposte che lo aiutino a crescere e a progredire nel suo sviluppo.
- f. Garantire per ogni attività la *mediazione didattica* dell'insegnante. Anche nel gioco libero l'azione indiretta dell'insegnante permette di canalizzare positivamente l'attività del bambino verso forme di apprendimento strutturato e finalizzato sia dal punto di vista cognitivo sia sociale.

Gli errori da evitare nell'organizzazione dell'attività nella scuola dell'infanzia sono l'impostazione precocemente disciplinaristica (non si tratta di leggere e interpretare tutte le attività in chiave di pre-requisito per l'apprendimento scolastico) e la modalità di trasmissione verticale insegnante-bambino attraverso un'eccessiva teorizzazione dell'esperienza scolastica. La preoccupazione, viceversa, sarà sempre quella di garantire un'esperienza scolastica che proponga al bambino un fare *attivo*, che lo faciliti al confronto con se stesso e all'*interazione* e che lo stimoli sempre alla *curiosità* e alla ricerca del nuovo.

Bruno Mantovani, Ilaria Colombi, Corrado Bragonzi

.....
Esperienza di Pregrafismo e Prelettura

*Docenti Collegio
San Carlo di Milano*

La nostra proposta didattica è nata dalla constatazione di un duplice problema: gli apprendimenti di pregrafismo e prelettura si dimostravano spesso privi di costruito organico e lacunosi, poiché trascuravano la componente motorio-corporea quale prerequisito basilare di tali apprendimenti; di conseguenza il percorso proposto si dimostrava talvolta insufficiente, in quanto investiva il bambino solo nel corso dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Abbiamo pensato ad un progetto pilota di pregrafismo-prelettura, volto a colmare le lacune rilevate; la proposta didattica doveva quindi unire la componente motoria (movimenti richiesti dall'attività proposta) alla componente cognitivo-affettivo-emotiva (conoscenze e concetti, motivazione all'azione).



*Spesso, la situazione
stimolante che ha dato
spunto all'attività è stata
la lettura e la seguente
rappresentazione verbale
di un racconto.*



*Inizialmente si è lavorato
collettivamente
per terra su fogli grandi.*

.....

L'azione dell'insegnante diventa così fondamentale ed attiva proprio perché accentua l'attenzione sul movimento del corpo sia nello spazio sia sullo spazio-foglio.



Successivamente si è lavorato sul piccolo spazio: foglio formato A4.



E ora il momento della verifica: linee dall'alto al basso con la tempera a dita...

Egli stimola l'azione di braccia, mani, dita e il movimento in diverse direzioni (avanti, indietro, segni curvilinei, rotondi, dall'alto al basso, linee che s'intersecano e si spezzano), senza trascurare al tempo stesso, il controllo della postura del tronco e del braccio di sostegno, la presa corretta della matita e la verifica della comprensione del segno (riconoscimento e riproduzione di oggetti che rappresentano: grande-piccolo, vicino-lontano, aperto-chiuso).

.....



...cerchi

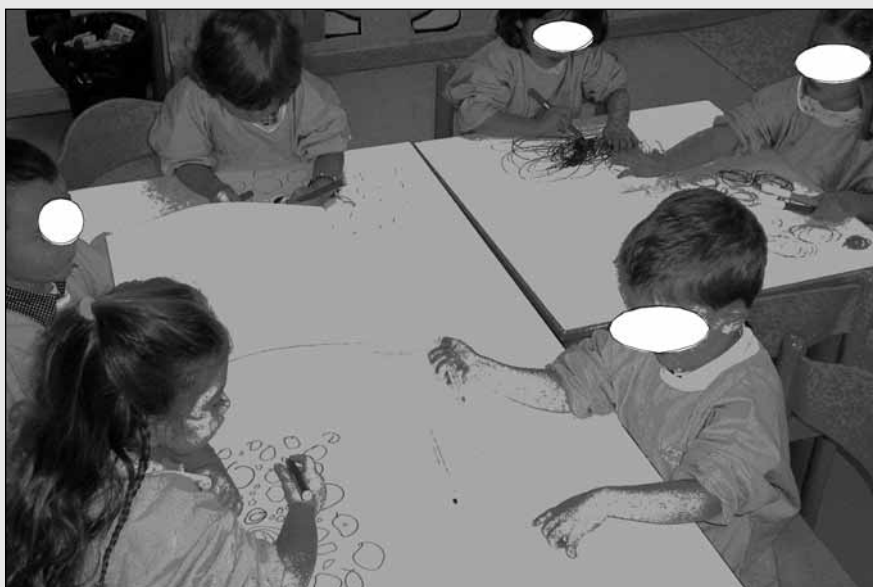
Gli obiettivi della nostra esperienza sono stati inseriti nelle quotidiane attività didattiche, distribuite sull'arco temporale di un ciclo scolastico (con allievi di 3/4/5 anni). I bambini nelle diverse attività hanno sperimentato liberamente le proposte, utilizzando tecniche, materiali, ma soprattutto strumenti diversi (palline da ping-pong, bastoncini, bacchettine, pennarelli, tempere, pastelli, matite, terra, sabbia, farina, carbone, ...) provando e sperimentando con essi i diversi movimenti del segmento corporeo interessato.



I bambini all'inizio sono stati lasciati liberi di sperimentare l'utilizzo di materiali e tecniche diverse...

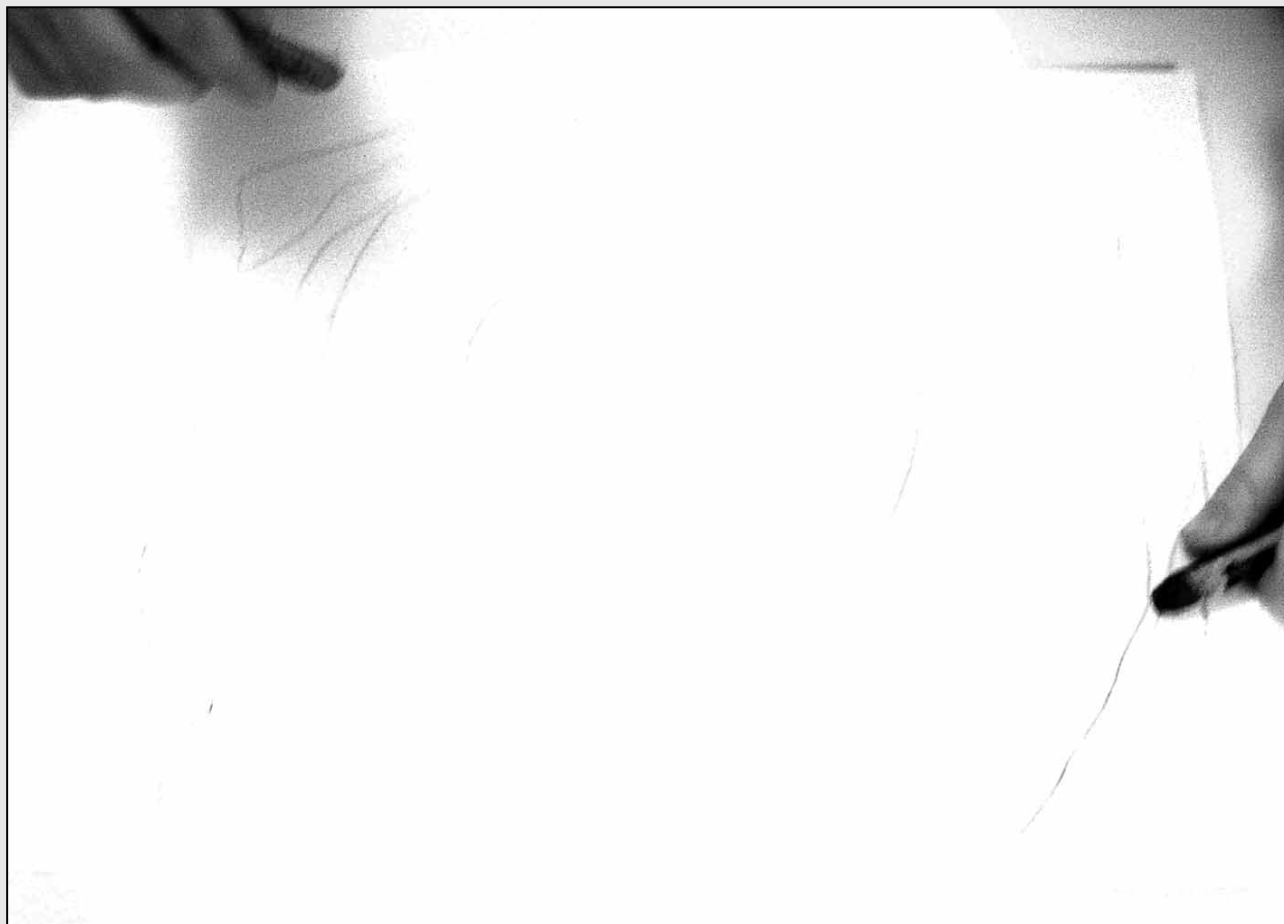


*...anche attraverso
l'utilizzo di strumenti
inusuali (ad esempio le
palline da ping-pong)...*



.....

Hanno sperimentato percorsi differenti per riconoscere gli elementi più significativi (linee rette, cerchi aperti o chiusi ecc...) ed hanno concluso con la rappresentazione grafica di tali grafemi.



La ripetizione del gesto e del segno rappresentava il metodo più idoneo per la comprensione dei concetti, per il miglioramento delle conoscenze acquisite e per l'affinamento della manualità fine richiesta. Il passaggio dal foglio grande delle esperienze iniziali a quello piccolo e infine al quaderno (con quadrettatura grande) è stato molto semplice poiché la voglia di fare dei bambini li ha portati ad acquisire con naturalezza il livello di abilità necessario per il passaggio da uno strumento all'altro.

Ogni esercizio proposto, che veniva realizzato attraverso percorsi da ripetere motorialmente in forme diverse, si concludeva con la rappresentazione grafica del percorso.

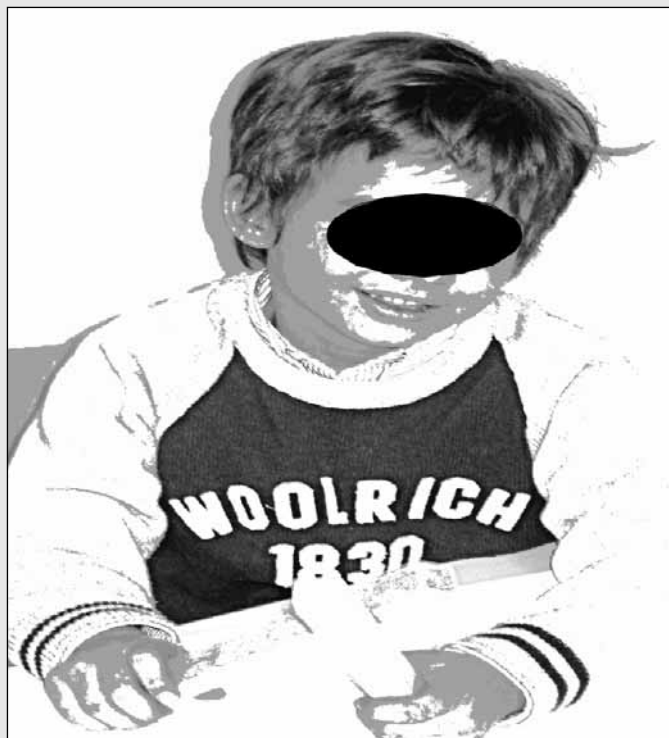


Uso dei cerchi

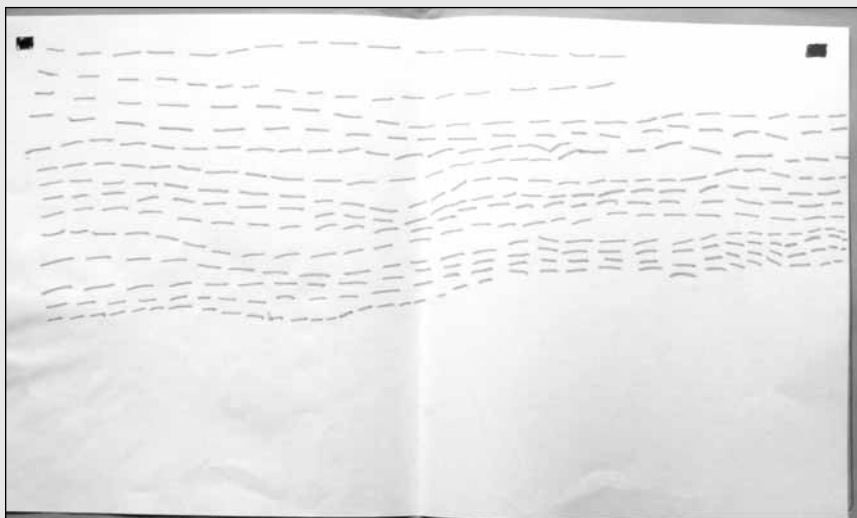
La varietà delle proposte, l'alternanza e la diversità degli oggetti utilizzati, l'utilizzo del ritmo per la regolarità del segno, rappresentano i fili conduttori di ogni attività.



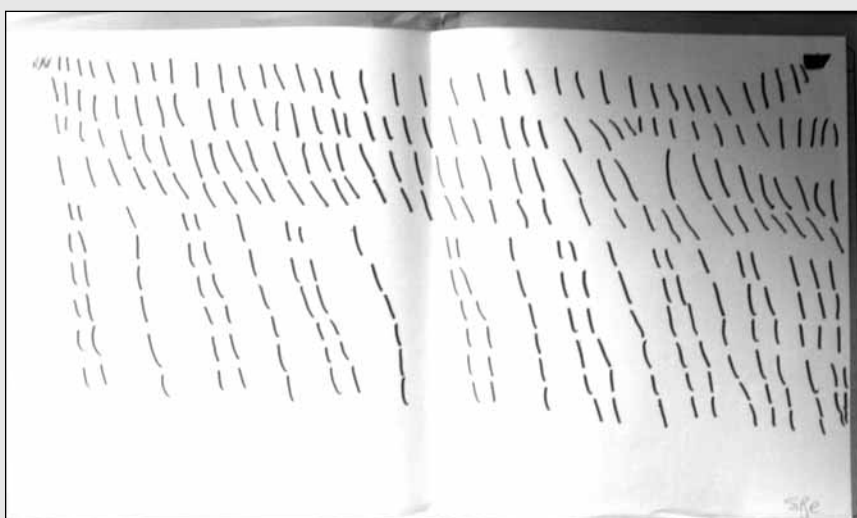
L'insegnante batte due differenti sequenze ritmiche che i bambini devono riconoscere e riprodurre graficamente.



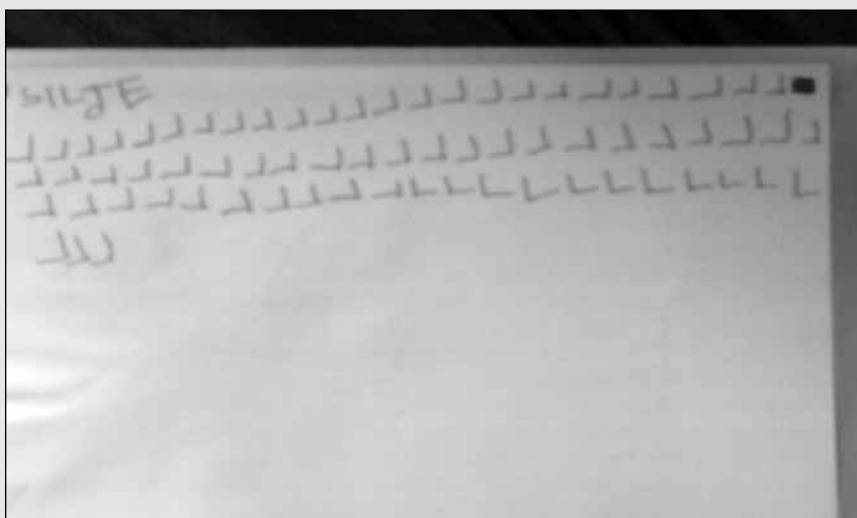
Uso dei bastoncini per riprodurre la stessa sequenza proposta dall'insegnante



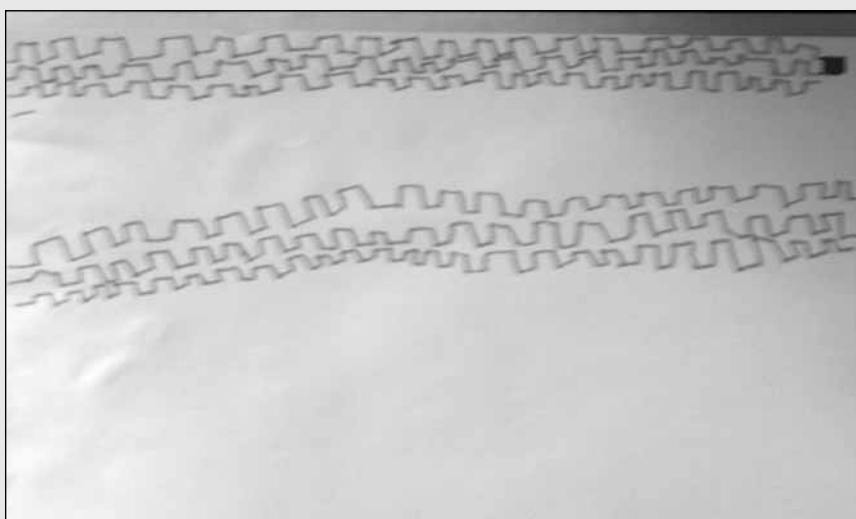
Rappresentazione grafica con segni orizzontali seguendo un ritmo e andando dal verde (a sinistra) al rosso (a destra) per prendere confidenza con l'orientamento da sinistra a destra senza usare questa terminologia.



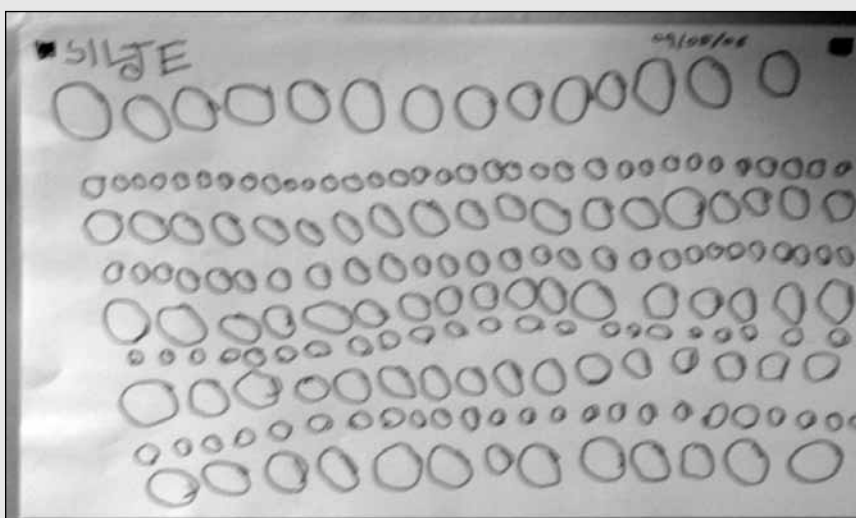
Segni verticali con sequenze ritmiche diverse.



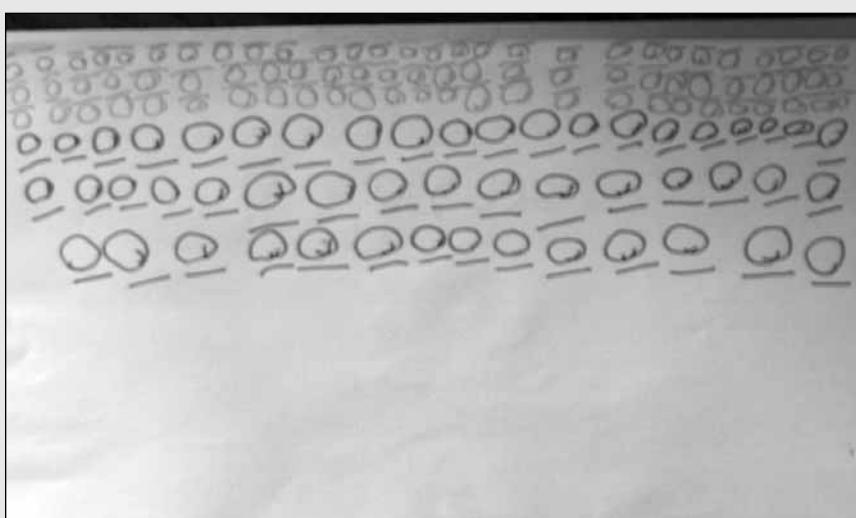
Utilizzo dell'abbinamento del segno orizzontale e verticale.



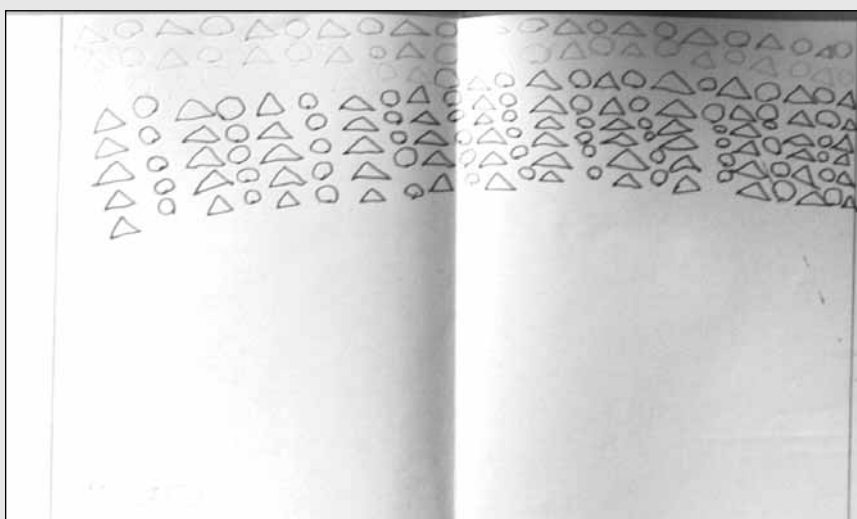
Continuità del segno orizzontale e verticale senza staccare la matita dal foglio seguendo due battiti diversi.



Utilizzo dei cerchi grandi e piccoli.



Uso combinato del cerchio e del segno orizzontale.



Ripetizione di una sequenza di forme.

Il lavoro svolto ha aperto una prospettiva di ricerca didattico-metodologica da realizzare e verificare anche nei prossimi anni, ma i primi risultati raccolti e verificati sono stati molti interessanti poiché ci hanno permesso di intuire che i prerequisiti necessari alla scrittura ed alla lettura possono essere stimolati con un percorso organico e coerente già dal primo anno della scuola dell'infanzia (3 anni). Questo nostro progetto sperimentale si propone sostanzialmente di sviluppare tutte quelle esperienze che favoriscono nei bambini l'apprendimento, dai prerequisiti agli apprendimenti scolastici, utili al riconoscimento ed alla riproduzione delle lettere dell'alfabeto, senza però insegnare loro a leggere e a scrivere.

Lucia Buonriposi, Donata Castiello, Marina Massenz, Francesca Zordan

Uno strumento per la verifica del livello
di sviluppo psicomotorio di bambini di 5/6 anni.

Un'ampia introduzione per presentare un modello di valutazione delle competenze psicomotorie dei bambini della scuola dell'infanzia che deve essere in grado di sapere innanzi tutto cosa valutare e successivamente come valutare. Un'elaborazione non semplice per un strumento – quello proposto – ancora in divenire anche se già in grado, grazie alle prime somministrazioni, di dare indicazioni precise. E non solo sullo sviluppo psicomotorio dei singoli, ma anche e soprattutto – in questa fase – sulle modalità legate alla somministrazione del modello circa gli spazi, i tempi, la numerosità del gruppo e i soggetti somministranti, elementi che possono influire in maniera determinante sui risultati quando non standardizzati in maniera rigorosa.

A large introduction to present a testing model system of psychomotor competence of preschool children that must be able to know, first of all, what to evaluate and then how to evaluate it. A not easy working out for an instrument not completed yet even if it is already able to give precise information. Not only on the psychomotor development of a person, but also – in this stage – on modality linked to administration model about spaces, time, group numerosness that have, in an important way, influence on results when are not standardize in a rigorous way.

Premessa

Lo strumento che vi presentiamo nasce dalla volontà delle autrici di costruire una scheda di osservazione del livello di sviluppo dei bambini di 5-6 anni prendendo soprattutto in considerazione le loro competenze psicomotorie funzionali e valutando, attraverso un numero inferiore di item, anche alcuni aspetti nell'area delle competenze socio-relazionali.

Gli obiettivi di tale lavoro possono essere riassunti nei seguenti punti:

- realizzare uno strumento che possa indagare in maniera puntuale le competenze psicomotorie funzionali ma che sia sufficientemente agevole affinché possa essere somministrato direttamente dalle insegnanti di classe;
- individuare eventuali fattori di rischio per poter segnalare la necessità di un ulteriore livello di approfondimento ed eventualmente ipotizzare un intervento specifico.

L'ipotesi di partenza è che un'adeguata osservazione effettuata nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia contribuirebbe a evitare la trasformazione di piccoli problemi in difficoltà maggiori all'ingresso nella primaria potendo in questo modo operare in favore di uno sviluppo sano e armonico dei bambini.

.....

Come valutare lo sviluppo psicomotorio

Gli studiosi si sono interrogati su quale sia la migliore modalità di valutazione dello sviluppo infantile in un ambito pedagogico chiedendosi se privilegiare l'utilizzo di prove strutturate oppure l'osservazione in situazione (Cottini, 2003). Nel primo caso gli strumenti, se accuratamente validati, rispondono all'esigenza di ottenere risultati scientificamente oggettivi ma possono essere condizionati dall'artificialità del contesto in cui sono stati raccolti. Un altro svantaggio dell'applicazione di test è che spesso la loro somministrazione richiede una specializzazione dell'operatore che non è detto faccia parte del bagaglio dell'insegnante il quale è il principale interessato ad ottenere informazioni sullo sviluppo dei bimbi. L'utilizzo dell'osservazione diretta come tecnica di indagine ha invece il vantaggio di essere alla portata di tutti gli insegnanti che possiedono una profonda conoscenza dei piccoli e sono in grado di cogliere i cambiamenti e la variabilità con cui procede il loro sviluppo. Si svolge inoltre in un contesto naturale, in cui i comportamenti dei bambini sono spontanei e meno influenzati dall'osservatore (approccio ecologico). D'altra parte l'osservazione in situazione rischia di non ottenere dati oggettivi per il peso che ha la figura dell'insegnante con la sua inevitabile interpretazione di ciò che vede e i suoi pregiudizi circa le acquisizioni dei bambini. Questo fenomeno è arginabile attraverso delle procedure che permettano di osservare il bambino in situazioni differenti, in interazione con persone diverse, in modo da esprimere una valutazione che si basi su più episodi e tramite l'utilizzo di schede di osservazione precise e validate statisticamente (D'Odorico e Cassibba, 2001). Tra le diverse griglie di osservazione è possibile identificare le seguenti tipologie: *schemi di codifica*, *scale di valutazione* e *checklist* (D'Odorico e Cassibba, 2001; Cottini, 2003). Il MOVIT (Cottini, 2003) è uno strumento di valutazione sistematica, costituito da checklist, le cui prove corrispondono alle componenti psicomotorie dello sviluppo: tono e rilassamento, equilibrio e coordinazione dinamica generale, coordinazione segmentaria, intersegmentaria e oculo-manuale, abilità grafo-motoria, strutturazione della nozione di spazio e di tempo, lateralità. Queste stesse determinanti psicomotorie sono indagate anche nelle osservazioni in situazione messe a punto dalla corrente psicomotoria funzionale che ha cercato nel corso degli anni di adattare delle prove costruite da studiosi stranieri, come Vayer e Le Boulch, al contesto italiano (Russo, 1988; Massenz e Simonetta, 2002). Con questo tipo di indagini si ottiene il profilo delle competenze raggiunte nel corso dello sviluppo psicomotorio dal bambino, attraverso il quale è possibile valutare il livello attuale ma anche lo sviluppo potenziale del soggetto. Il fine ultimo è quello di raccogliere tutte le informazioni per poter intervenire efficacemente in chiave preventiva o, in caso di necessità, per progettare un intervento di approfondimento e/o aiuto specifico.

Indagine per la messa a punto dello strumento: ipotesi e obiettivi

Uno strumento come quello da noi ideato necessita – al fine di una validità statistica - di un lungo processo di costruzione e di una messa alla prova in un contesto specifico. Il lavoro di stesura di questa scheda di osservazione valutativa (vedi oltre) è stato compiuto da un'équipe composta da psicologi, psicomotricisti e terapeuti di neuro e psicomotricità dell'età evolutiva. Tale gruppo

.....

sta ancora lavorando alla messa a punto di questo strumento grazie alla collaborazione di alcune scuole che aderiscono a questo progetto di indagine, valutazione e monitoraggio dello sviluppo infantile. L'avvalersi della collaborazione di diverse figure professionali è un aspetto importante nel processo di costruzione di uno strumento di questo tipo: ogni diversa figura porta con sé il personale bagaglio di esperienza professionale e il suo particolare punto di vista che, integrato con quello di tutti gli altri operatori, contribuisce sia alla costruzione sia al perfezionamento in itinere dello strumento stesso. Uno degli obiettivi principali nella realizzazione di questa scheda di osservazione valutativa è stato quello di rispondere all'esigenza delle insegnanti di avvalersi di uno strumento nuovo e agevole - costruito appositamente in riferimento al contesto educativo - per monitorare lo sviluppo dei piccoli allievi della scuola dell'infanzia. L'obiettivo è stato quindi quello di costruire uno strumento che potesse essere accessibile e rappresentasse una guida per l'insegnante che diventa osservatore: si ipotizza che la valutazione del bambino nel contesto scolastico, effettuata dalla persona che normalmente è presente in classe per tutto il corso dell'anno in modo continuativo, risulti più accurata e possa essere più attendibile circa le sue reali competenze. Una delle caratteristiche che deve possedere un buono strumento di osservazione/valutazione è l'accordo tra ciò che si vuole valutare e l'oggetto reale della codifica effettuata nel corso della somministrazione delle prove; per fare ciò l'insegnante-osservatore deve affinare la sua spontanea attitudine nel registrare i comportamenti dei bambini, avvalendosi di un supporto adeguato agli obiettivi conoscitivi. Nella fase di costruzione dello strumento è importante decidere su quali comportamenti si dovrà focalizzare l'attenzione delle insegnanti e fare una scelta precisa delle categorie e degli item da inserire nella griglia affinché rappresentino in modo adeguato la dimensione che si vuole indagare (D'Odorico, 2001). A questa fase segue un lungo percorso di messa alla prova, affinamento e modifica dello strumento stesso al quale stiamo procedendo con la presente indagine. Per ora il ruolo di osservatore è stato affidato a psicomotriciste, in quanto più competenti nella somministrazione di prove di stampo prettamente psicomotorio.

Caratteristiche dello strumento

Tale strumento è stato dunque costruito per essere utilizzato nel contesto della scuola dell'infanzia - e in particolare dalle insegnanti - nell'osservazione sistematica dei bambini di 5/6 anni, pur ipotizzando la necessità di effettuare un breve percorso formativo con le stesse in funzione della miglior comprensione sia dei contenuti delle prove sia delle loro modalità di somministrazione. Tale scheda di valutazione si pone come un primo livello di osservazione e ha lo scopo di indagare le competenze psicomotorie funzionali. È strutturata in sette aree d'interesse. All'inizio vengono presentate le linee guida per le modalità di somministrazione mentre di seguito vengono richieste alcune informazioni di base - come quelle di carattere demografico o sulla frequenza scolastica - utili a inquadrare il campione di soggetti che partecipano all'indagine. Gli item che costituiscono il corpo dello strumento sono valutati secondo un giudizio dicotomico del tipo sì/no. Le dimensioni che vengono indagate con la scheda di valutazione sono:

- *area della coordinazione dinamica generale, oculo manuale e dell'equilibrio posturale.* È costituita da 9 item;
- *area dello schema corporeo, del tono e della dominanza.* È costituita da 6 item;

- *area dello spazio e del tempo.* È costituita da 4 item;
- *area della motricità fine.* È costituita da 2 item;
- *area della capacità attentiva.* È costituita da 2 item;
- *area della regolazione emotiva.* È costituita da 2 item;
- *area emotivo-relazionale.* È costituita da 2 item.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE VALUTATIVA - relativa ai bambini di 5/6 anni

Strumento elaborato da: Buonriposi L., Castiello D., Massenz M.

Linee guida per la somministrazione del questionario: gli item del questionario sono stati scelti pensando al livello medio di sviluppo del bambino dai 5 ai 6 anni.

Materiale di supporto: un ostacolo, una palla (diametro di circa 20 cm), cinque mattoni (altezza max: 10 cm), un cerchio, ostacoli vari, cartoncino con stringa, forbici e carta, cartoncino quadrato 10x10 cm con un piccolo foro nel centro per la prova di sighting, un panchetto rialzato di 30 cm, pennarelli colorati, scheda prestampata di figure geometriche.

Per quanto riguarda le modalità di somministrazione è stato elaborato un dispositivo-guida che descrive minuziosamente come devono essere presentate le situazioni ai bambini. Alcune esperienze possono essere fatte in gruppo altre richiedono un rapporto individuale. Tale guida all'osservazione valutativa viene consegnata e spiegata all'educatore che osserverà i bambini.

DATI PER INQUADRAMENTO ANAGRAFICO

nome (iniziali)

data di nascita

sex

classe frequentata

insegnante

data di compilazione

Sov 2009 (Buonriposi, Castello, Massenz)

COMPETENZE PSICOMOTORIE FUNZIONALI**SI****NO****AREA DELLA COORDINAZIONE DINAMICA GENERALE, OCULO MANUALE
E DELL'EQUILIBRIO POSTURALE**

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sale e scende le scale senza appoggio (cinque gradini alti 15 cm max). | ☐ | ☐ |
| 2. Sale e scende le scale con alternanza di destro e di sinistro senza appoggio. | ☐ | ☐ |
| 3. Esegue almeno tre salti a piedi uniti all'interno di un cerchio. | ☐ | ☐ |
| 4. Riesce a saltare un piccolo ostacolo dell'altezza di circa 25 cm mantenendo l'equilibrio all'arrivo. | ☐ | ☐ |
| 5. Riesce a correre nello spazio senza fermarsi evitando almeno tre ostacoli che sono stati predisposti. | ☐ | ☐ |
| 6. Sa lanciare in alto una palla (diametro di circa 20 cm) e riprenderla al volo almeno per due volte su tre. | ☐ | ☐ |
| 7. Sa afferrare, dopo un rimbalzo al suolo, e rilanciare nello stesso modo all'educatore, almeno due volte su tre, una palla che gli viene lanciata dalla distanza minima di 3 m. | ☐ | ☐ |
| 8. Sa saltare in basso da un rialzo di 30 cm e arrivare al suolo mantenendo l'equilibrio (senza l'appoggio delle mani a terra). | ☐ | ☐ |
| 9. Sa salire, camminare e scendere mantenendo l'equilibrio su una striscia di cinque mattoni (h: 10 cm max) allineati ad almeno 5 cm di distanza uno dall'altro. | ☐ | ☐ |

AREA DELLO SCHEMA CORPOREO, DEL TONO E DELLA DOMINANZA

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 10. Sa toccare sul suo corpo almeno dieci diverse parti nominate dall'esaminatore (naso, bocca, occhio, orecchio, petto, collo, capelli, spalla, braccio, mano, pancia, schiena, sedere, ginocchio, gamba, piede). | ☐ | ☐ |
| 11. Allungato al suolo sa rotolare tenendo il corpo rigido, come fosse un chiodo. | ☐ | ☐ |
| 12. Seduto a terra a gambe incrociate sa abbandonare il busto avanti, molle come se fosse un burattino. | ☐ | ☐ |
| 13. Usa sempre la stessa mano per afferrare una palla, lanciare con forza, impugnare attrezzi, scrivere con un pennarello (indicare quale). | ☐ | ☐ |
| 14. Usa almeno quattro volte su cinque lo stesso piede tirando dei calci di rigore con rincorsa, orientando il tiro verso una porta improvvisata (indicare quale piede). | ☐ | ☐ |
| 15. "Prendi questo cartoncino con entrambe le mani, a braccia ben tese avanti, ora avvicinalo al viso e guarda attraverso quel piccolo buchino. Di che colore è il pennarello che vedi?". L'educatore estrae in quel momento un pennarello da dietro la schiena: la prova deve essere | ☐ | ☐ |

.....

	SI	NO
ripetuta tre volte, presentata sempre nello stesso modo variando il colore dell'oggetto mostrato (segnalare quale occhio il bambino utilizza e per quante volte; l'esaminatore è posto a circa 1m di distanza) e utilizzando il classico cartoncino della prova di sighting. La prova è valida se il bambino usa lo stesso occhio tutte e tre le volte.		
AREA DELLO SPAZIO E DEL TEMPO		
16. Sa eseguire le seguenti consegne: - metti questa palla sopra di te - metti questa palla di fianco a te - metti questa palla davanti a te - metti questa palla dietro di te - metti questa palla sotto di te - metti questa palla all'altro tuo fianco La prova è valida se il bambino esegue correttamente quattro prove su sei	☐	☐
17. Sa stare, su consegna: - dentro il cerchio - sul bordo del cerchio - con un piede dentro e uno fuori dal cerchio La prova è valida se il bambino esegue tutte e tre le consegne	☐	☐
18. Sa riprodurre semplici ritmi con le mani: - OO O - OO O - - O OOO - O OOO - - OO OO OO - OO OO OO - La prova é valida se il bambino ne riproduce correttamente almeno due su tre	☐	☐
19. Sa modificare la velocità del suo spostamento nello spazio su consegna temporale sonora (cadenza): - media - veloce - lenta La prova è valida quando il bambino riesce a mantenere l'adeguamento al tempo per numerosi passi consecutivi sulle tre diverse velocità	☐	☐
AREA DELLA MOTRICITA' FINE		
20. Sa infilare una stringa in un cartoncino con i buchi.	☐	☐
21. Sa ritagliare tre semplici figure (rettangolo, quadrato, cerchio) con le forbici. La prova è valida anche se il ritaglio non è accurato ma rispetta gli elementi della forma data (es. non taglia gli angoli).	☐	☐

COMPETENZE SOCIO-RELAZIONALI

SI

NO

AREA DELLA CAPACITA' ATTENTIVA

22. Presta attenzione ed è in grado di comprendere ed eseguire le consegne che gli vengono date

☐☐

23. Porta a termine le consegne precedentemente descritte, anche se richiedono una certa concentrazione

☐☐

AREA DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA

24. Riesce ad aspettare il suo turno durante un'attività di gruppo

☐☐

25. Riesce a tollerare parziali insuccessi

☐☐

AREA EMOTIVO-RELAZIONALE

26. Si relaziona facilmente e con fiducia con l'adulto

☐☐

27. Interagisce positivamente con i pari durante le prove

☐☐

OSSERVAZIONI GENERALI

nota - alcune delle precedenti prove sono tratte da: Massenz M., Simonetta E., La valutazione psicomotoria, Ed. Franco Angeli, 2002; Vayer P., Educazione psicomotoria nell'età scolastica, Ed. Armando, 1973; altre prove sono state liberamente rielaborate dalle autrici.

.....

La somministrazione e i soggetti partecipanti

L'obiettivo principale in questa fase di messa a punto delle schede prevedeva di compiere una prima analisi degli item sulla base di dati reali. Le operatrici avevano a disposizione una versione della scheda di osservazione valutativa che esplicitava precise modalità e ordine di presentazione delle diverse prove, in modo che la somministrazione dello strumento potesse essere la più oggettiva possibile, a prescindere da chi fosse l'osservatore diretto.

I bambini sono stati osservati:

- individualmente, per alcuni item che richiedevano maggior riservatezza ed esigevano di escludere la possibilità di comportamenti imitativi. Questo allo scopo di rendere le osservazioni più valide nello specifico protocollo e confrontabili tra loro;
- nel piccolo gruppo, per tutti gli altri item, attraverso un approccio ludico e coinvolgente per i bambini;
- per gli item relativi alle competenze socio-relazionali (area della capacità attentiva, della regolazione emotiva ed emotivo-relazionale) le valutazioni sono state completate a fine somministrazione, sulla base dei comportamenti espressi dal bambino nel corso dell'intera somministrazione.

Analisi descrittiva del campione

La taratura dello strumento di osservazione delle competenze psicomotorie è stata effettuata su un campione totale di 37 bambini, tutti di età compresa tra i 5 e i 6 anni, cioè frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e appartenenti a tre diverse realtà geografiche e ambientali. Il primo gruppo di 14 bambini - che chiameremo campione A - frequenta la scuola di Olgiate Molgora (paese di 6.140 abitanti della provincia di Lecco); il secondo gruppo di 9 bambini - campione B - frequenta la scuola dell'infanzia del 1° circolo di Rozzano (località dell'hinterland milanese ad alta densità abitativa, circa 40.000 abitanti); il terzo gruppo di 14 bambini - campione C - frequenta la scuola dell'infanzia di un paese in provincia di Como (5.884 abitanti). I soggetti che andavano a costituire i gruppi del campione sono stati scelti dalle insegnanti sulla base di criteri personali e ogni scuola ha fatto in tal senso scelte autonome e diverse: in una realtà le educatrici hanno cercato di equilibrare sia la presenza di maschi e femmine sia quella di bambini vivaci e tranquilli; in un'altra i bambini venivano da classi diverse ed erano stati scelti per verificarne le abilità e avere un riscontro rispetto ad osservazioni e valutazioni effettuate dalle maestre in altri contesti. Tutti i bambini che hanno partecipato alla somministrazione delle prove erano normodotati e solo in un secondo tempo le insegnanti hanno segnalato la presenza, in alcuni di essi, di problematiche socio-educative. I soggetti dei campioni A e B hanno frequentato con cadenza settimanale un laboratorio di attività motoria, condotto da un'insegnante della scuola. I soggetti del campione C hanno partecipato a un percorso di psicomotricità educativa, effettuato da un esperto esterno per la durata di sedici settimane, negli ultimi due anni della scuola dell'infanzia. Nel caso del gruppo A la rilevazione è stata effettuata dall'insegnante che ha condotto le lezioni di attività motoria, nel gruppo B da due psicomotriciste che collaborano professionalmente ma non conoscevano i bambini e nel gruppo C da una psicomotricista, che non era però la stessa che conduceva l'esperienza durante l'anno. Quindi le condizioni di somministrazione delle prove erano diverse

.....

nelle tre differenti realtà, sia per il numero degli osservatori sia per il tipo di relazione con i bambini che essi avevano; si diversificano così alcuni parametri che intervengono a modificare il campo d'osservazione. Questa scelta è stata in parte dettata da esigenze operative, ma anche oggetto di riflessione nel gruppo di lavoro: le differenti condizioni introducevano infatti delle variabili non facilmente controllabili che però si potevano ritenere non significative in quanto le prove avevano una forte valenza ludica. Le modalità di somministrazione - che venivano a essere diverse tra loro per questi aspetti - non avrebbero dovuto alterare in modo significativo i risultati perché non essendoci un atteggiamento valutativo da parte dell'operatore, la situazione proposta sarebbe stata vissuta comunque dai bambini come un piacevole momento di gioco.

Modalità e contesto della somministrazione

Gli item della scheda che vanno dal numero 1 al numero 24 sono stati somministrati a tutti e tre i gruppi campione, mentre gli item 25-26-27 hanno riguardato solo i campioni B e C perché sono stati aggiunti in un momento successivo, durante una delle fasi di rivalutazione dello strumento. Alcune di queste prove vengono somministrate in piccoli gruppi – di norma cinque bambini - altre individualmente. L'osservazione valutativa avviene in luoghi diversi dalla classe ma comunque all'interno dell'edificio scolastico e in uno spazio noto ai bambini.

Considerazioni sulla somministrazione

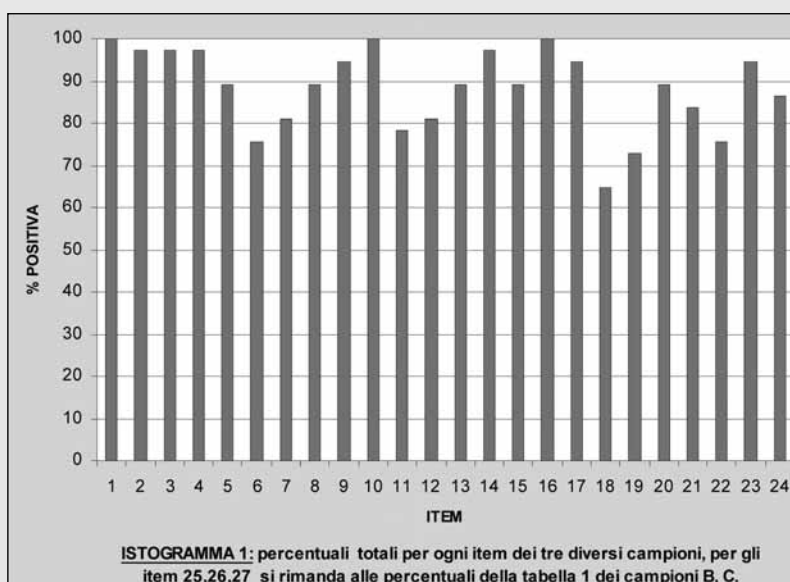
Le psicomotriciste che hanno valutato e osservato i campioni B e C hanno richiesto supporto e consultato le insegnanti di classe quando lo hanno ritenuto necessario, soprattutto in riferimento alla compilazione degli item relativi all'area socio relazionale (da 22 a 27). In effetti si è considerato che per una corretta valutazione di questi item il contesto della proposta e il tempo dell'osservazione non potevano fornire nella totalità dei casi elementi validi per formulare una risposta. È stato utile pertanto avvalersi dell'esperienza dell'insegnante che conosceva i bambini da lungo tempo e li aveva osservati in contesti diversi per funzione e scopo. I soggetti dei campioni A e C si sono mostrati tranquilli e sicuri durante la somministrazione: al campione A lo strumento è stato proposto dall'insegnante di classe nello spazio in cui svolgono solitamente l'attività motoria, al gruppo C è stato proposto da una psicomotricista esterna alla scuola che però si è presentata ai bambini come collega e amica della psicomotricista con cui svolgono l'attività settimanale, in un setting conosciuto e contenitivo come la stanza di psicomotricità. Questi elementi rassicuranti - conoscere le persone e lo spazio, avervi svolto con consuetudine un'attività analoga - ha facilitato sia la gestione del gruppo sia l'esecuzione delle prove. Nei soggetti del campione B ai quali lo strumento è stato somministrato da due psicomotriciste non conosciute, in uno spazio noto ma non strutturato e con una funzione non chiaramente identificabile, si sono manifestati alcuni casi di eccitazione e difficoltà di controllo emotivo mentre in altri sono emersi atteggiamenti provocatori e segnali d'ansia da prestazione. Nella tabella 1 si può notare come le percentuali del campione B relative agli item 12-18-19-22-25-26-27 tendono a essere più basse rispetto a quelle degli altri due gruppi; questo risultato può ragionevolmente essere stato influenzato dalla presenza di un alto coinvolgimento emotivo che ha modificato le capacità di regolazione attentiva e tonica dei bambini.

.....

Una più approfondita analisi di queste variabili comportamentali sarà oggetto di riflessioni future, centrate soprattutto sulla cura della preparazione dei contesti spaziali e relazionali, così come di azioni e procedure che devono sottendere l'espletamento delle prove.

Presentazione dati

Una volta terminata la raccolta di tutti i dati si è proceduto alla loro classificazione attraverso l'uso di tabelle e istogrammi. Nella tabella 1 e nell'istogramma 1 i criteri ordinatori sono quello della successione numerica degli item, in ascissa e nella prima colonna della tabella, e quello delle percentuali di risposte positive a ogni item, per ciascun campione esaminato e sul totale dei tre campioni nelle successive colonne della tabella, mentre nell'istogramma 1 in ordinata si trovano le percentuali totali per ogni item dei tre campioni esaminati. Questa rappresentazione dei dati consente diversi piani di lettura. Il nostro scopo è stato quello di poter rappresentare la realtà indagata con la scheda di osservazione valutativa in modo oggettivo e confrontabile. Da questo primo lavoro si articoleranno le nostre successive variazioni e i confronti con altre proposte.



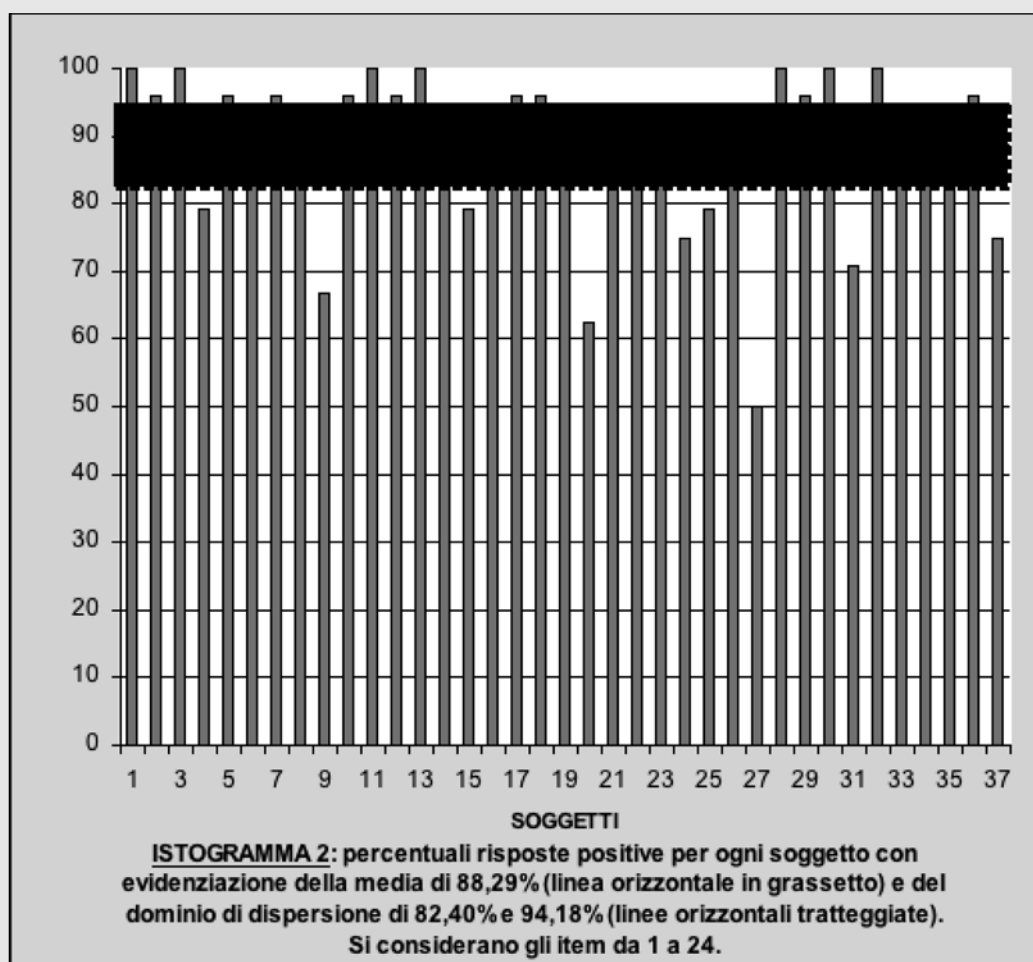
Istogramma 1

.....

	% ITEM SUPERATI			
Item	<i>Campione A</i>	<i>Campione B</i>	<i>Campione C</i>	TOTALE
1	100%	100,00%	100,00%	100%
2	92,86%	100,00%	100,00%	97,30%
3	100%	88,89%	100,00%	97,30%
4	100%	88,89%	100,00%	97,30%
5	100%	88,89%	78,57%	89,19%
6	85,71%	77,78%	64,29%	75,67%
7	78,57%	100,00%	71,43%	81,08%
8	85,71%	88,89%	92,86%	89,19%
9	100%	88,89%	92,86%	94,59%
10	100%	100,00%	100,00%	100%
11	78,57%	88,89%	71,43%	78,38%
12	100%	55,56%	78,57%	81,08%
13	85,71%	100,00%	85,71%	89,19%
14	100%	100,00%	92,86%	97,30%
15	92,86%	77,78%	92,86%	89,19%
16	100%	100,00%	100,00%	100%
17	92,86%	88,89%	100,00%	94,59%
18	78,57%	55,56%	57,14%	64,86%
19	85,71%	55,56%	71,43%	72,97%
20	92,86%	100,00%	78,57%	89,19%
21	85,71%	88,89%	78,57%	83,78%
22	85,71%	55,56%	78,57%	75,67%
23	100%	88,89%	92,86%	94,59%
24	92,86%	88,89%	78,57%	86,49%
% media item 1- 24	92,26%	86,11%	85,71%	88,29%
25		66,67%	100,00%	86,96%
26		55,56%	71,43%	65,22%
27		66,67%	71,43%	69,56%
% media item 1- 27		83,54%	85,18%	84,54%

Tabella 1: percentuali parziali e totali degli item da 1 a 24 superati con un risultato positivo dai soggetti dei campioni A, B, C con l'identificazione della media percentuale. Per gli item 25, 26, 27 sono presenti le percentuali parziali e totali dei campione B e C con identificazione della media percentuale degli item da 1 a 27.

Nell'istogramma 2 i criteri ordinatori sono riferiti ai singoli soggetti sull'ascissa, convenzionalmente denotati con un numero, e percentuali di risposte positive sull'ordinata. Ciò ha permesso di individuare la corrispondente media statistica delle prove superate e di rappresentare il range di variabilità attorno al valore medio.



Istogramma 2

Facendo riferimento all'istogramma 2 relativo a un campione statistico di 37 soggetti posti in ascissa, con le percentuali totali di risposte positive di ogni soggetto poste in ordinata, si costruisce la distribuzione statistica corrispondente a questa situazione mettendo in ascissa le percentuali totali di risposte (11 valori ottenuti nell'intervallo dal 50% a 100%) e in ordinata il numero di soggetti che hanno fornito risposte positive al corrispondente valore percentuale (per es. 6 soggetti hanno dato una percentuale di 91,67% di risposte positive). Il data set così ottenuto è rappresentato nel grafico 1 che ha la forma di una classica curva a campana troncata verso destra, di valore massimo attorno al valore 98%, molto vicino alla percentuale massima del 100%. Questa distribuzione statistica ha un valore medio di 88,29 (linea verticale in nero) e una deviazione standard $\sigma = 11,77$ (ottenuta da una varianza di 138,60) il cui valore dimezzato $1/2 \sigma = 5,89$ è descritto dalle due linee verticali in corrispondenza dei valori $88,29 \pm 5,89$, in modo tale da fornire una valutazione della dispersione della distribuzione attorno al valore medio, corrispondente a una percentuale totale di 32,43% soggetti compresi fra questi due valori estremi di dispersione.

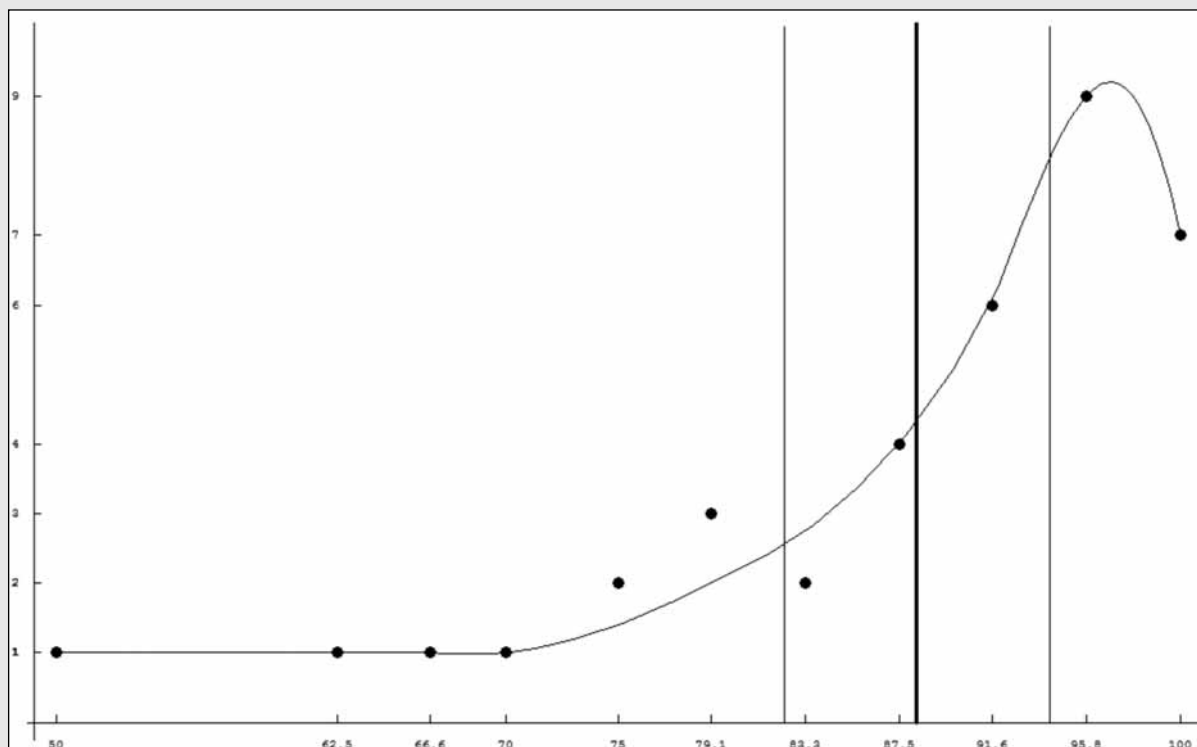


Grafico 1. Distribuzione statistica del data set descritto dall'istogramma 2: tramite linea verticale nera in grassetto si indica il valore medio di 88,29 e con evidenziazione del dominio di dispersione tra le due linee verticali soglia di 82,40 e 94,18, ottenute dal valore 5,60 quale metà della deviazione standard.

Conclusioni e discussione

Dalle tabelle e dagli istogrammi presentati si possono dedurre alcune prime considerazioni. Sviluppiamo qui la riflessione su due diversi aspetti:

- la validità dello strumento proposto
- le considerazioni possibili sulle risposte dei bambini.

Validazione dello strumento. Per quanto riguarda la scheda di osservazione valutativa si rileva che gli item che ricevono risposte pari al 100% (cioè tutti i bambini hanno risposto positivamente) non risultano essere significativi; infatti nell'elaborare uno strumento si deve fare riferimento a un comportamento rilevabile come medio dei soggetti per la fascia d'età interessata all'indagine. Pertanto gli item 1-10-16 andranno modificati e l'item 22 dovrà essere diviso in due voci, infatti diverso è prestare attenzione/comprendere una consegna dall'eseguirla. Un po' generici risultano gli item 26 e 27, mancando una descrizione del comportamento reale che ci consente di rispondere a queste domande senza interferenze significative della soggettività dell'esaminatore poiché entra in campo, per esempio, l'idea di fiducia che l'osservatore ha e che può far sì che egli consideri un bambino fiducioso o meno a seconda di sue personali proiezioni sull'osservato. È opportuno quindi arrivare a descrivere con esattezza alcuni comportamenti tipici dei bambini tra loro e con l'adulto in modo da riportare tale valutazione in termini che possano essere un po' più

.....

oggettivi. Un'altra considerazione importante è che la valutazione dicotomica (sì/no) è risultata troppo semplificante; nell'osservazione si è verificato che esistono diversi soggetti per i quali la valutazione più corretta sarebbe: 'obiettivo parzialmente acquisito'. Si ritiene quindi di modificare lo strumento nel senso di inserire tre livelli possibili di risposta e non due. *Un importante apporto che vogliamo dare è di tipo metodologico, illustrando la nostra esperienza su come si elabora, si verifica nella pratica, si corregge, si riformula un possibile strumento di valutazione. Il metodo qui esemplificato è quindi quello del passaggio dalla teoria alla prassi e poi nuovamente alla teoria, da cui a una nuova prassi ecc. La validazione di questa scheda di osservazione e valutazione dovrà, ad esempio, attraversare ulteriori passaggi.*

Considerazioni sulle risposte dei bambini. Due ci sembrano per ora le considerazioni possibili. La prima vede una maggior competenza, nel piccolo campione di popolazione scolastica da noi esplorato, per le aree coordinative generali e quelle di conoscenza del corpo. Questi dati potrebbero essere correlati sia ad una maggior esplorazione motoria che in alcune scuole dell'infanzia viene promossa, sia alla diffusa – ma discutibile - pratica di insegnamento delle diverse parti del corpo. La criticità è dovuta alla prevalenza dell'aspetto cognitivo su quello esperienziale, prettamente corporeo, che è invece necessario affinché lo schema corporeo sia realmente tale e non solo insieme di informazioni apprese. Aree di maggior debolezza si riscontrano trasversalmente nelle capacità percettive e attentive, così come a volte nell'ambito relazionale o della regolazione emotiva. La foto dei bambini di oggi che emerge da questo primo e modesto campione potrebbe essere quella che vede un prevalere delle capacità cognitive e motorie su quelle di ricevere informazioni dall'esterno o di saper stare adeguatamente in un contesto sociale e relazionale (Tabella 1). L'istogramma 2 permette invece di comprendere come questo strumento possa diventare un utile mezzo di prevenzione del disagio infantile: dall'osservazione dei valori soglia e della conseguente fascia media si evidenziano 9 soggetti su 37 che per aspetti diversi si situano sotto tale media. La chiave di utilizzo di questo strumento può essere quindi proprio quella preventiva, in quanto sarebbe possibile in ambito scolastico - individuate tali aree di minor sviluppo - prevedere interventi di recupero o atti a sollecitare in modo particolare i bambini segnalati. Altra strategia potrebbe essere quella di sviluppare delle osservazioni più dettagliate e/o approfondite rispetto ai campi di debolezza relativa dei diversi soggetti.

Richiami sulla varianza di distribuzioni statistiche

In statistica la varianza, detta anche media degli scarti al quadrato, è un indice di dispersione che serve per descrivere sinteticamente una distribuzione quantitativa e in modo particolare la misura con la quale i suoi valori sono distanti da un valore centrale (usualmente identificato con la media della distribuzione). Precisamente, la varianza risulta essere una misura della dispersione dei valori ottenuti in n prove in quanto è nulla solo nei casi in cui tutti i valori sono uguali tra di loro (e pertanto uguali alla loro media) mentre quanto più sono differenti fra loro i valori ottenuti in n prove (ad esempio voti differenti in una prova d'esame) maggiore sarà il valore della varianza. In altri termini essa è un indice di dispersione poiché offre una indicazione sull'addensamento dei valori della distribuzione statistica attorno al valore medio. Se per esempio abbiamo una varianza alta in una prova d'esame questo vorrà dire che avremo a che fare con voti molto differenti fra di loro. Viceversa se la varianza ha un valore basso i voti ottenuti sono pressoché equivalenti, dunque il livello di preparazione degli alunni è stato sostanzialmente uniforme. La deviazione standard (in inglese: standard deviation) o scarto quadratico medio è anch'essa un indice di dispersione dei dati intorno al valore atteso derivato direttamente dalla varianza come radice quadrata di quest'ultima.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini C., Wille A., *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Cuzzolin, Napoli, 2005
- Ammanniti M. (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Cortina, Milano, 2001
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J.L., *La Pratica psicomotoria*, Armando, Roma, 1986
- Aureli T., *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Urbino, 2001
- Axia G., Bonichini S. (a cura di), *L'assessment psicologico nella prima infanzia*, Carocci, Roma, 2001
- Baldini L., *Le scale di sviluppo cognitivo: Bayley, Brunet-Lézine, Uzgis-Hunt, Fagan*, in Axia G. (a cura di), *La Valutazione dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2000, cap 2, pp.71-111
- Beller K. (trad. di S. Mantovani), *Le tavole di sviluppo. Uno strumento di osservazione per educatori e genitori*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995
- Berti E., *Osservazione come percorso di esplorazione, Psicomotricità*, Erickson, Trento, 2007, vol 11, n.1, pp. 5-10
- Berti E., Comunello F., *La costruzione del senso-osservazione e interpretazione*, Masson, Milano, 1995
- Berti E., Comunello F., Nicolodi G., *Il labirinto e le tracce. Una ricerca di terapia infantile attraverso la comunicazione non verbale*, Giuffrè, Milano, 1988
- Berti E., Comunello F., Savini P., *Il contratto terapeutico in terapia psicomotoria*, Junior, Azzano San Paolo (BG), 2001
- Bosco L., *Mobilizzazione e trasformazione in terapia psicomotoria*, in *Psicomotricità: terapia, prevenzione, formazione*, Grafiche Cisalpina, Milano, 2004, n.20, pp.18-26

-
- Camaioni L., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1993
- Camerini G.B., De Panfilis C., *Psicomotricità dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2003
- Chiavazza G., Coppa, P., *Aspetti educativo-preventivi e modalità di presa in carico nell'intervento psicomotorio*, in *Psicomotricità: terapia, prevenzione, formazione*, Grafiche Cisalpina, Milano, 2004, n.20, pp.11-17
- Cottini L., *Psicomotricità, valutazione e metodi nell'intervento*, Carocci, Roma, 2003
- D'Odorico L., *L'osservazione del comportamento infantile*, Cortina, Milano, 2003
- D'Odorico L., Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma, 2001
- Formenti L. (a cura di), *Psicomotricità: educazione e prevenzione*, Erickson, Trento, 2006
- Formenti L., *Psicomotricità a scuola*, Erickson, Trento, 2008
- Formenti L., *Star bene a scuola. Gli psicomotricisti nella scuola dell'autonomia*, in *Psicomotricità: terapia, prevenzione, formazione*, Grafiche Cisalpina, Milano, 2004, n.19, pp. 49-56
- Lapierre A., *L'education psychomotrice à l'école maternelle*, Nathan, Parigi, 1975 - (trad. *L'educazione psicomotoria nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978)
- Lapierre A., Aucouturier B., *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma 1982
- Le Boulch J., *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Presses Universitaires de France, Parigi, 1998 (trad. *L'educazione del corpo nella scuola del domani. Per una scienza del movimento*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi. Srl, Roma, 2000)
- Le Boulch J., *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*, Armando, Roma, 1984
- Massenz M., Simonetta E., *Dal corpo fantasmatico all'identità corporea*, Angeli, Milano, 1999
- Massenz M., Simonetta E., *La valutazione psicomotoria*, Angeli, Milano, 2002
- Montalbano G., *Setting e presa in carico terapeutica del bambino*, in *Psicomotricità: terapia, prevenzione, formazione*, Grafiche Cisalpina, Milano, 2004, n.19, pp. 23-26
- Nicolodi G., *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Angeli, Milano, 2008
- Nicolodi G., *Maestra guardami: educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, CSIFRA, Bologna, 1992
- Pisaturo C., *Appunti di psicomotricità: la pratica psicomotoria nella clinica neuropsichiatria dell'età evolutiva*, Piccin, Milano, 1996
- Russo R.C., *Diagnosi e terapia psicomotoria*, Casa Ed. Ambrosiana, Milano, 1988
- Stern D.N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987
- Vayer P., *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma, 1973
- Vayer P., Pick L., *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1970

Giochi e condotte motorie

Una riscoperta dei giochi tradizionali – senza per questo disdegnare le attività sportivo/ motorie in senso stretto – ma con uno sguardo pedagogico, quindi rivolto al perché i bambini utilizzano questo fantastico strumento per crescere a livello cognitivo, motorio, sociale e affettivo. Una disamina attenta e precisa che partendo dalla differenza tra giochi motori e non motori consente di capire sfumature e diversità presenti in giochi che tutti conoscono ma pochi si impegnano ad analizzare.

A rediscovery of traditional games - without in anyway disdaining sports and movement strictly speaking - from a pedagogical angle, thus looking at why children use this fantastic tool in order to grow from a cognitive, movement, social and emotional point of view. A careful and precise examination starting from the differences between games with and without movement which allows one to understand the subtle differences and nature of games that everyone is familiar with few people really take the time to analyse.

Presentazione

Molti sono stati i tentativi di classificazione dei giochi, che a tutti gli studiosi sono apparsi come una delle manifestazioni più interessanti della personalità del bambino. Se aggiungiamo la presenza di regole nella maggior parte dei giochi ci troviamo di fronte a proposte che ben si inseriscono nel ruolo della scuola dell'infanzia di oggi: una chiara concezione del gioco visto nelle sue varie dimensioni e una funzione non settoriale dell'educazione fisica. L'analisi delle componenti che intervengono e interagiscono nelle condotte motorie sono determinanti in un approccio educativo globale. Sei sono le dimensioni qui elencate:

- **la dimensione affettiva:** la motricità e l'apprendimento motorio mobilitano profondamente la dimensione emozionale del soggetto che agisce. Desideri, paure, angosce, piacere, gusto del rischio, aggressività, affermazione di sé ecc. sono sempre presenti e influenzano in modo determinante il comportamento così da permettere di affermare che l'affettività risulta essere l'elemento chiave delle condotte motorie
- **la dimensione cognitiva:** continuità tra esperienza socio-motoria e sviluppo di processi superiori del pensiero
- **la dimensione sociale e relazionale:** la presenza dell'altro dà un senso nuovo al fatto di lanciare una palla, correre all'aperto ecc
- **la dimensione espressiva:** il bambino in età prescolare si identifica in un ruolo e assume atteggiamenti propri ai personaggi
- **la dimensione decisionale:** le fasi e le strategie del gioco richiedono una presa di decisione e quindi una scelta di comportamento

-
- **la dimensione biologica:** aspetto tradizionalmente accettato come la necessità di attività di movimento.

Abbiamo così un insieme di segnali comportamentali definito da Parlebas 'semiotricità': un sistema di elementi da decodificare e interpretare dall'insegnante attento per giungere a una lettura sempre più approfondita del comportamento del bambino nella meravigliosa fascia dell'età prescolare.

Premessa

Da alcuni anni, nell'ambito dell'educazione fisica, sviluppo la tematica del gioco motorio con gli studenti che si preparano per diventare docenti di scuola dell'infanzia. Il mio approccio iniziale a questo tema consisteva essenzialmente nel proporre dei giochi divertenti e adatti all'età dei bambini scomponendoli, insegnandoli per tappe e trovando delle varianti. Per formare degli insegnanti competenti nell'ambito del gioco mi sono però accorto che ciò non bastava. L'osservazione si è allora fatta più puntuale e si è focalizzata sull'intensità con la quale ogni bambino durante il gioco mette in atto tutte le sue potenzialità: non soltanto le abilità motorie e fisiche ma anche le abilità cognitive, la dimensione affettiva e quella relazionale, la capacità di prendere delle decisioni e l'espressività. Il gioco motorio mi si è dunque ripresentato sotto un'altra veste come veicolo che evidenzia l'intera personalità del bambino e come punto di vista privilegiato per osservare il suo comportamento. Osservando un bambino che gioca si possono fare delle riflessioni oggettive: velocità di azione, coordinazione nella corsa, capacità di lancio e ricezione di oggetti, numero di volte che tocca la palla, numero di volte che è stato colpito ecc. ma anche riflessioni soggettive e più complesse relative all'affettività, alla percezione, alla comunicazione, alla presa di decisioni e alle strategie. Potrà sembrare strano o artificiale notare una terminologia complessa in questo lavoro che parla di una disciplina pratica, definire è però già in parte agire. Se si sostituisce il termine ginnastica con educazione fisica o movimento con condotta motoria ciò non deve portare con sé soltanto una modifica nell'enunciato bensì anche un modo diverso per lavorare con i bambini e non necessariamente con attività nuove ma sicuramente con uno sguardo nuovo. Sono persuaso che l'analisi dei giochi sia un mezzo pedagogico che permette di agire meglio sul campo e spero di offrire ai docenti nuovi spunti per esaminare i giochi motori e per fissare i miglioramenti fatti dai bambini in questo ambito, dal quale essi ricavano un immenso piacere e del quale hanno bisogno per crescere. Mi auguro infine che i bambini possano giocare spesso e si possano divertire con i giochi loro proposti.

Aspetti teorici

La prima operazione svolta da Parlebas per definire il gioco è stata quella di differenziare i giochi nei quali la motricità ha un ruolo preponderante - *giochi motori*, che egli chiama anche giochi sportivi - dai giochi nei quali essa è secondaria - *giochi non motori* -. Nel primo caso la situazione motoria è protagonista e deve essere presente in modo rilevante influenzando sull'esito del gioco, mentre nei giochi non motori il movimento non risulta essere decisivo per lo svolgimento dell'attività. Anche nei giochi con i dadi o le carte vi è movimento ma il giocatore può essere scoordinato o maldestro e ciò non ha nessun'influenza sulla partita. Il gioco degli scacchi può essere addirittura giocato per corrispondenza o per telefono. Nei giochi motori vi è confronto e performance motoria: si gioca in

.....

tempo reale in uno spazio a tre dimensioni. Oltre alla regola, comune anche ai giochi non motori, il gioco motorio si sottomette alle leggi della realtà fisica e del corpo biologico, provoca un impegno corporeo e suscita una dinamica motoria di confronto. Il gioco motorio è dunque una situazione di confronto che richiama azione fisica e decisione, fa scattare delle interazioni e propone uno spiegamento di strategie. Dopo aver differenziato i giochi motori da quelli non motori Parlebas ha poi distinto i giochi motori codificati in modo competitivo e istituzionalizzati - gli sport - dai giochi motori non istituzionalizzati - tradizionali - che come si intuisce dal nome provengono dal passato. I primi sono universalmente riconosciuti, pubblicizzati e con prescrizioni e regole definite dall'istituzione. Nei secondi le regole possono venir modificate dai partecipanti, non c'è costrizione e l'esperienza motoria risulta più flessibile e tollerante. Sono questi ultimi i giochi di cui ci occupiamo perché essi risultano molto attraenti per i bambini della scuola dell'infanzia, affascinano i bambini delle elementari e possono risultare educativi e ricchi di spunti interessanti anche per gli adolescenti e gli adulti.

Due categorie di giochi motori

Anche all'interno della categoria dei giochi motori Pierre Parlebas opera una suddivisione che risulta essere assai importante. I giochi, ma più in generale tutte le attività motorie inserite all'interno dell'educazione fisica, vengono classificati in due grandi settori secondo il tipo di interazione motoria che li contraddistingue. Ossia in attività psicomotorie e attività sociomotorie.

- I giochi psicomotori: sono quei giochi nei quali il soggetto agisce isolatamente, senza interazione diretta con un altro co-partecipante. Di questa categoria fanno parte il giocare da soli con il cerchio, con la palla, correre, fare il giocoliere, sciare, ma anche il salto in alto, il nuoto, i tuffi ecc.
- I giochi sociomotori: sono quei giochi in cui è necessaria un'interazione motoria con altri componenti del gruppo, una situazione di intermotricità nella quale interviene una situazione d'incertezza dovuta al comportamento degli altri partecipanti. Fanno parte di questa categoria la palla cacciatore, i quattro cantoni, il gioco del fazzoletto ma anche il gioco del calcio, la pallacanestro o il tennis.

Benché non vi sia interazione diretta tra i giocatori sarebbe sbagliato pensare che all'interno delle situazioni psicomotorie la presenza degli altri sia del tutto ininfluyente. Accanto ad azioni che ogni soggetto può svolgere da solo ci sono attività nelle quali vi è la presenza di compagni e questa è una configurazione frequentemente riscontrabile nella scuola dell'infanzia. In queste situazioni, ricche, interessanti e che vanno valorizzate, si può parlare di *co-motricità*: l'azione dell'individuo può essere influenzata dai compagni in quanto si gioca uno accanto all'altro, ci si parla, ci si osserva. Se ad esempio dei bambini corrono nel salone e uno di loro inizia a fare l'aereo egli potrà influenzare gli altri e verrà imitato. Anche la dimensione affettiva è coinvolta nella co-motricità e il fatto di giocare accanto a qualcuno piuttosto che a qualcun altro permette di condividere le emozioni e dà al soggetto una sensazione di piacere importante. Nella co-motricità non vi è ancora tuttavia un'interazione motoria diretta tra i partecipanti che diventa operativa e quindi sociomotoria soltanto quando i bambini si passano tra di loro un pallone, giocano assieme con un foulard o rincorrono un compagno. La co-motricità è dunque una situazione psicomotoria nella quale ogni individuo mantiene la propria autonomia in rapporto agli altri; l'altro è un compagno

.....

che svolge l'attività accanto a lui e non in interazione diretta con lui ma, beninteso, all'interno della stessa attività si può passare da una situazione psicomotoria a una sociomotoria e viceversa. Il termine psicomotorio ci riporta a quello di psicomotricità ma è utilizzato in un'accezione diversa e lontana da quella a cui siamo abituati. L'espressione psicomotorio ha avuto a lungo il pregio di simbolizzare l'unione tra psiche e soma, tra pensiero e motricità. È stata soprattutto la psicomotricità a permettere all'educazione fisica di osservare il soggetto con uno sguardo nuovo, consentendo di mettere il bambino al centro dell'attenzione, distogliendo lo sguardo dalla mera esecuzione tecnica e permettendo all'insegnante di educazione fisica di attuare quella che viene definita la rivoluzione copernicana della pedagogia. Dobbiamo tuttavia concordare con Parlebas che il concetto di psicomotricità risulta essere poco operativo: non è stato impiegato in modo unitario, si sono sviluppate delle correnti sensibilmente diverse tra loro e tra un autore e l'altro si assiste a variazioni tali da poter sconfinare in profonde diversità. Alla luce delle nuove ricerche nell'ambito dell'azione motoria sembra dunque necessario utilizzare il nuovo concetto di psicomotorio che ha il pregio di permetterci di classificare le situazioni motorie e di agire operativamente nel campo dell'educazione fisica. Non tutti i giochi sociomotori offrono però le stesse possibilità e mettono in atto gli stessi meccanismi: in alcuni l'interazione motoria con compagni e avversari è maggiormente presente, la presa d'iniziativa è più marcata, la comunicazione e la controcomunicazione sono decisivi. Saranno questi i giochi che più ci interessano perché fanno parte di quelli tradizionali (d'inseguimento, con nascondigli, con la palla), ma per marcare la differenza verrà presentato anche qualche esempio di staffetta dove l'interazione motoria con i compagni è presente in misura limitata (passaggio del testimone) così come la presa di iniziativa e di decisione poiché la staffetta è contraddistinta soprattutto dall'esecuzione (velocità, agilità, organizzazione spaziale ecc.).

La comprensione e il rispetto delle regole

Le regole sono delle norme fissate da una collettività per lo svolgimento di un gioco e possono essere scritte o definite oralmente: nei giochi tradizionali sono il frutto di un'intesa verbale e possono essere modificate dai giocatori. Le regole sono al centro dell'accordo ludico e stabiliscono il rapporto che l'individuo ha con tutto ciò che lo circonda (lo spazio e il tempo di gioco, gli oggetti e gli altri partecipanti). Per Parlebas le regole sono la matrice fondamentale del gioco e contribuiscono in larga misura alla sua definizione. Il gioco non è un'attività assolutamente libera e spontanea e il piacere che il soggetto ne ricava è spesso legato a un contratto ludico sancito da regole ferree. Se non si è legati da questo patto le condotte di ogni giocatore perdono il loro significato e la loro coerenza. Per arrivare a questo punto occorre avere la consapevolezza che le regole nascono da un accordo collettivo fra individui ma che questo non è ancora il concetto di regola presente nel bambino della scuola dell'infanzia. La necessità di darsi delle regole in modo collettivo nel bambino arriva piuttosto tardi, verso i dieci anni, tuttavia anche il bambino piccolo in genere si sottomette di buon grado alla regola. Jean Chateau ci offre una buona prospettiva per addentrarci nel concetto e nell'origine della regola nel bambino. Egli rileva, rifacendosi agli studi di Maria Montessori che: *"... già nel bambino di due anni esiste un bisogno d'ordine che lo spinge a rimettere le cose a posto, che gli fa temere il non familiare, ...in questo bisogno d'ordine ci sembra consistere la sorgente più importante della regola."* Chateau ci fa notare che anche l'imitazione degli

.....

adulti può costituire un punto di riferimento concreto per il rispetto delle regole. Le regole sono infatti presenti anche in molti giochi imitativi svolti dai bambini a partire dai tre-quattro anni. Il vigile, la maestra, i genitori o il dottore hanno un tipo di comportamento che i bambini possono realmente osservare. Nei loro giochi spontanei questi ruoli vengono poi interpretati e rispettati con una certa rigidità. Vi è però un'altra categoria di regole, chiamate da Chateau arbitrarie o astratte: ne fanno parte quei giochi semplici fatti di ripetizioni frequenti e ossessive svolte anche dai bambini della scuola dell'infanzia: salire e scendere ripetutamente una serie di gradini, camminare per lunghi tratti con un piede sul marciapiede e uno sulla strada, camminare senza calpestare le righe, seguire i bordi di un cortile per attraversarlo. I bambini in questi casi si impongono una regola astratta e arbitraria. Significa già manifestare la propria volontà senza cedere né alle difficoltà né alle tentazioni provenienti dall'esterno ed equivale a rispettare una regola che ci si è prescritti. A questo stadio seguiranno spontaneamente i primi giochi competitivi nei quali è una regola astratta a fornire il canovaccio del gioco (chi arriva prima a quel punto, chi salta più lontano ecc.) e il modello adulto non è più necessariamente presente nel gioco. Queste sembrano essere secondo Chateau le tappe che il bambino compie naturalmente senza l'intervento diretto dell'adulto, per avvicinarsi alla formazione di regole astratte. Se ci riferiamo alle ricerche condotte da Jean Piaget, notiamo che le ripetizioni frequenti e ossessive segnalate in precedenza non sono considerate propriamente delle regole, bensì dei rituali individuali. Malgrado questa differenza ci sembra importante osservare che anche lo studioso ginevrino le considera come una tappa importante e le ritiene propedeutiche alle regole. Per Piaget i giochi di regole sono l'attività ludica dell'essere socializzato: essi possono derivare da pratiche adulte cadute in disuso, da giochi d'esercizio senso motori divenuti collettivi oppure da giochi simbolici divenuti anch'essi collettivi. Il gioco di regole si costituisce tra i quattro e i sette anni ma soprattutto tra i sette e gli undici anni. Tra i quattro e i sette anni si nota il simbolismo collettivo che: *"... può generare la regola, donde la possibile trasformazione di giochi di finzione in giochi di regole."* Il gioco simbolico va poi spegnendosi lentamente a favore del piacere di giocare secondo regole astratte: *"...i giochi di guardia e ladro, dell'uomo nero ecc., dapprima simbolici (e tali resteranno presso i piccoli) si sono svuotati del loro contenuto rappresentativo per diventare giochi d'inseguimento regolato."* Sembra dunque che quanto più il bambino entra in contatto con le realtà fisiche e sociali tanto meno si dedica alle trasformazioni simboliche. Per quanto ci concerne il periodo della scuola dell'infanzia è ancora assai propizio per il gioco simbolico: essa costituisce il motore dell'attività ludica ed è ancora un frutto prelibato per i bambini di questa età. Siamo pure dell'avviso che questa dimensione non scompaia mai definitivamente e, seppur nascosta, si possa ritrovare anche nei giochi con regole praticati dagli adulti, così come il piacere sensomotorio proveniente dai giochi d'esercizio. Gli inizi del gioco sociale sono caratterizzati, secondo Piaget, da un lungo periodo egocentrico: *"L'egocentrismo ci appare come una condotta intermedia tra le condotte puramente individuali e quelle socializzate"*. In questo periodo il bambino usa le regole come un semplice rituale flessibile e modificabile a volontà. Ai fini del nostro lavoro ci pare qui importante segnalare quello che Piaget chiama il fenomeno della 'coscienza delle regole' ossia il modo in cui i bambini si rappresentano il carattere obbligatorio, inviolabile o convenzionale, l'eteronomia o l'autonomia propria alle regole del gioco. Come abbiamo visto, il bambino dell'età della scuola dell'infanzia non se le rappresenta

.....

come una legge dovuta al consenso reciproco, come una cooperazione fra pari ma - sempre secondo Piaget - fin verso i cinque anni, egli si rappresenta la regola come: *"... subita in qualche modo inconsciamente, a titolo di esempio interessante e non di realtà obbligatoria .. mentre dai cinque agli otto anni ... la regola è considerata come sacra e intangibile, derivante dagli adulti e di carattere eterno; ogni modifica proposta appare al bambino una trasgressione."* I bambini di questo livello rifiutano di cambiare le regole del gioco perché ogni modifica delle regole, anche se accettata dagli altri, è un errore. Se applichiamo questi dati ai giochi guidati notiamo che il rispetto della regola ha un suo momento propizio soprattutto per quanto riguarda i bambini del secondo e del terzo anno della scuola dell'infanzia. Ogni bambino giunge tuttavia alla scuola dell'infanzia con un'abitudine al rispetto delle regole. Molti sono infatti i divieti e le costrizioni con i quali è sollecitato: non toccare le piastre della stufa, camminare sul marciapiede, lavare i denti e andare a dormire a un orario preciso ecc. È quindi abituato a obbedire alle regole imposte dall'adulto che pur essendo libero nell'impostare l'educazione del bambino non può esimersi da imporre un certo numero di obblighi. Il sentimento di obbligo, secondo Piaget, compare: *"... quando il bambino accetta un ordine che viene da persone per le quali prova rispetto."* Il rispetto che ne consegue è dunque di tipo unilaterale, coercitivo. Possiamo di conseguenza dedurre che i bambini della scuola dell'infanzia saranno più portati a trasgredire alla regola in un gioco collettivo spontaneo che in un gioco guidato da un adulto, il quale ha nei confronti del bambino un ruolo di autorità, prestigio o autorevolezza. Benché questo lavoro non tratti dell'invenzione di giochi sociomotori o della modifica di giochi da parte degli allievi, in un contesto di programmazione aperta i bambini possono contribuire alla definizione delle regole. Si può infatti far nascere - con opportune domande o situazioni/problema strettamente collegate con il simbolismo - la necessità di definire procedure o regole collettive. Ciò ci ricondurrebbe a una delle caratteristiche del gioco tradizionale viste in precedenza. Riteniamo che, in un contesto di gioco guidato, la situazione proposta ai bambini risulti essere decisiva per il buon esito dell'attività. Ciò è valido anche se ritorniamo al rispetto della regola: se il contesto del gioco è presentato sotto forma di sfondo fantastico vicino al mondo del bambino la comprensione e il rispetto della regola risultano essere assai facilitati. Anche se le regole non sono ancora al centro del contratto ludico fra pari, costituiscono comunque il punto di partenza del gioco e conferiscono i diritti e i divieti. Se le regole sono inserite in un contesto adeguato e comprensibile per il bambino, cioè un contesto nel quale egli si può riconoscere, si possono svolgere con successo anche giochi di una certa complessità e di una durata prolungata.

L'analisi del gioco sociomotorio

Un gioco sociomotorio può apparire un'attività assai confusa, una specie di formicaio disordinato in cui i bambini corrono in ogni direzione, si arrestano bruscamente, si urtano e gridano. Se disponiamo di strumenti efficaci ci accorgiamo però che ogni gioco possiede una logica interna preposta a coordinarne la complessità. Affinché si possa esaminare un gioco per rilevare le sue più importanti funzioni educative presentiamo ora gli elementi che sono a nostro avviso essenziali. L'analisi non ha un fine teorico ma operativo: porta a conoscere nel dettaglio i meccanismi e i principi legati al gioco, permette di fare delle scelte pedagogiche coerenti con gli obiettivi prefissati, scegliendo giochi adeguati e consente di osservare con precisione i comportamenti dei bambini.

.....

Significa essere attrezzati per percorrere una strada che permette di progettare le attività in modo mirato e di osservare attentamente il comportamento sul terreno.

- Le regole

Le regole sono la matrice fondamentale del gioco motorio e ne costituiscono il punto di partenza. Le regole ordinano il gioco, con esse vengono conferiti i diritti e i divieti e vengono fissate le modalità d'interazione superficiali tra i partecipanti. Le regole costituiscono un sistema di costrizioni tale da configurare la logica interna del gioco: essa pre-organizza le azioni motorie dei giocatori.

- Le condotte motorie

Per analizzare un gioco è di capitale importanza esaminare le varie dimensioni del comportamento del bambino: le condotte motorie. La condotta motoria è il comportamento motorio portatore di significato ed è intesa come complesso di criteri che regolano lo svolgimento di un'azione. Le dimensioni cognitiva, affettiva, relazionale, espressiva, biologica, assieme alle abilità motorie andranno dunque esaminate per valutare quali aspetti della personalità di un bambino possono essere valorizzati per mezzo di un gioco.

- La struttura

Un'altra componente centrale è la *struttura relazionale* di un gioco. Essa ne costituisce l'ossatura - o se preferiamo l'intelaiatura - ed è relativa al sistema di relazioni esistenti tra i giocatori e il codice di gioco. La struttura permette in particolare di evidenziare quale tipo di confronto è previsto nel gioco. I giochi sportivi istituzionalizzati sono quasi sempre strutturati sotto forma di duello simmetrico: il confronto avviene tra due individui o due squadre aventi a disposizione un egual numero di giocatori (tennis, calcio, basket, pallavolo ecc.). In una struttura di questo tipo le condotte motorie dei giocatori sono orientate in modo preciso, i giocatori sono portati ad agire in solidarietà con i loro compagni e opporsi in blocco alla squadra avversaria. Questa non è però la sola struttura possibile, altre formule sono proponibili e i giochi motori tradizionali offrono un ventaglio di situazioni più variegato e senz'altro utile per variare le proposte educative. In questa categoria troviamo giochi con strutture di duello dissimmetrico in cui sono opposte due squadre con ruoli e statuti differenti. Vi sono poi strutture nelle quali un giocatore è opposto a tutti gli altri oppure nelle quali una squadra è opposta a un gruppo di giocatori che giocano ognuno per sé. Altri giochi tradizionali ci offrono poi un'interessante struttura nella quale ogni giocatore gioca per sé come 'i quattro cantoni': i partecipanti in questi casi possono interagire in modo ambivalente senza essere veramente né compagni né avversari, oppure alternando queste due situazioni. Le staffette sono, in genere, dei confronti multipli di tipo simmetrico nei quali non vi è interazione diretta con gli avversari.

Esaminando con attenzione la struttura di un gioco, siamo dunque in grado di progettare l'attività didattica in modo mirato e di cogliere le situazioni più idonee evitando di proporre inconsapevolmente più giochi con un'identica struttura relazionale. Nel progetto educativo occorre in particolare valutare se il gioco che si intende proporre contiene situazioni più centrate sulla cooperazione o sull'opposizione o se le contiene entrambe.

Accanto alle regole, alle condotte motorie e alla struttura si evidenziano altre due componenti decisive per l'analisi: ovvero i ruoli sociomotori e i sottoruoli sociomotori. Il fatto di poter definire i ruoli e i sottoruoli consente al docente di orientare in modo preciso l'osservazione dei bambini.

.....

- I ruoli sociomotori

Sono i ruoli nei quali il bambino si cala durante il gioco. Il concetto di ruolo definisce delle classi di azione motoria. I ruoli sociomotori non hanno niente a che vedere con il numero dei partecipanti poiché più bambini possono avere simultaneamente uno stesso ruolo e lo stesso bambino può assumere diversi ruoli durante lo svolgimento del gioco. Il ruolo sociomotorio è associato a uno statuto sociomotorio unico e preciso che lo codifica e che lo caratterizza rispetto a tre settori d'azione:

1. l'interazione motoria con gli altri: ossia i rapporti di comunicazione motoria in caso di collaborazione, oppure di controcomunicazione motoria in caso di antagonismo
2. il rapporto con lo spazio e/o il tempo: i giocatori possono essere autorizzati o meno a spostarsi in tutto lo spazio di gioco, a rimanere per un certo tempo in casa ecc.
3. il rapporto con eventuali oggetti.

Se esemplifichiamo applicando questo schema al gioco del calcio notiamo l'esistenza di due soli ruoli sociomotori, ossia portiere e giocatore. Tutti i giocatori della stessa squadra (ala sinistra, terzino destro, centrocampista ecc.) a eccezione del portiere ricoprono lo stesso ruolo sociomotorio, in quanto hanno l'identico statuto. Esso offre loro le stesse possibilità di interazione motoria, sia di collaborazione (passaggi all'interno della propria squadra) sia di controcomunicazione (rubare il pallone agli avversari e inoltre segnare nella loro porta). Tutti i giocatori hanno lo stesso rapporto con lo spazio (tutti hanno il diritto di spostarsi nelle stesse zone del campo da gioco) e lo stesso rapporto con l'oggetto (ogni giocatore può toccare il pallone con tutto il corpo fatta eccezione per mani e braccia all'interno del campo da gioco). Il portiere ha invece un ruolo sociomotorio diverso: benché possa svolgere un certo numero di azioni analoghe a quelle dei giocatori il suo statuto si differenzia per quanto riguarda il rapporto con l'oggetto (il pallone): egli lo potrà infatti toccare - in certe circostanze - con le mani.

Se prendiamo in considerazione un gioco tradizionale molto conosciuto nelle scuole dell'infanzia - 'l'uovo marcio' o 'fazzoletto' - ci accorgiamo che l'analisi si fa più complessa poiché il gioco prevede quattro ruoli sociomotori:

- il giocatore A che depone il fazzoletto (egli definisce dapprima chi sarà il suo inseguitore, lascia cadere il fazzoletto e poi scappa)
- Il giocatore B che riceve il fazzoletto (è il potenziale inseguitore: se si accorge che il fazzoletto è dietro di sé, lo deve raccogliere per poi inseguire il giocatore A)
- I giocatori C, in attesa (che rimangono seduti in cerchio)
- Il giocatore D, in 'padella' (seduto all'interno del cerchio).

Per quanto riguarda il rapporto con l'oggetto, lo statuto del giocatore A prevede che in una prima fase egli debba avere il fazzoletto, mentre in una seconda fase si dovrà muovere senza oggetto. Il giocatore B dovrà invece sempre avere con sé l'oggetto. I giocatori C e D non sono autorizzati a toccare l'oggetto. In merito allo spazio di gioco, sia il giocatore A sia il giocatore B possono muoversi attorno al cerchio seguendo la stessa direzione, mentre i giocatori C sono seduti in cerchio non sono autorizzati a spostarsi nello spazio. Il giocatore D è seduto al centro del cerchio. Dal punto di vista dell'interazione motoria il giocatore A ha la possibilità di far assumere il ruolo di giocatore B a qualsiasi giocatore in attesa. Ora entrambi i giocatori hanno un rapporto di controcomunicazione

.....

motoria tra di loro: tutti e due possono infatti venire momentaneamente eliminati finendo in 'padella', tuttavia lo statuto del giocatore B gli permette una controcomunicazione diretta, ossia catturare il giocatore A toccandolo con la mano e una indiretta raggiungendo il suo stesso posto prima che lui la prenda. Il concetto di ruolo sociomotorio ha dunque una sua specificità nell'analisi di un gioco e non va confuso con il ruolo tattico (attaccante, difensore, centrocampista ecc.), con il ruolo ufficiale (riserva, capitano, giocatore arbitro ecc.) o con il ruolo sociometrico (leader, isolato, rifiutato ecc.). Per l'insegnante scoprire quali sono i ruoli sociomotori equivale a fare un'analisi del compito motorio, gli permette di farsi un'immagine mentale delle possibili risposte motorie di ogni giocatore mettendosi nei suoi panni per ogni fase del gioco. Durante il corso dell'azione il ruolo sociomotorio può mutare: nei giochi tradizionali spesso i giocatori hanno la possibilità di ricoprire più ruoli sociomotori nel corso della stessa partita, anche se non sempre si può passare direttamente da un ruolo all'altro. Benché non si possa affermare in assoluto che più i ruoli sociomotori sono numerosi più il gioco è interessante, la possibilità di ricoprire ruoli diversificati e contrastanti (predatore, preda, prigioniero ecc.) è sicuramente degna di attenzione da un punto di vista educativo e fa piacere al bambino. L'imprevedibilità e la varietà dei cambiamenti di ruolo, che avvengono sovente in modo repentino in seguito a delle controcomunicazioni riuscite, appaiono quindi come una delle fonti di attrazione offerte dal gioco e rendono costante la tensione e l'attenzione.

- I sottoruoli sociomotori

Nell'ambito dello statuto sociomotorio, quando il gioco entra nella fase d'azione, notiamo che a un ruolo preciso corrispondono più possibilità. Si tratta di una pluralità di azioni tali da lasciare al giocatore un vasto margine di creatività all'interno delle possibilità concesse dal suo ruolo: esse vengono definite *sottoruoli sociomotori* e ci permettono di analizzare le interazioni approfondite tra i partecipanti. Questi comportamenti motori sono visti dal punto di vista della strategia di gioco: per esempio passare, ricevere, intercettare, toccare, inseguire, attaccarsi al compagno ecc. Si tratta pertanto di comportamenti osservabili realmente sul terreno di gioco: sono le azioni motorie attraverso le quali un ruolo si realizza, sia nell'ambito della comunicazione con i compagni che nell'ambito della controcomunicazione o opposizione con gli avversari. Se prendiamo come esempio 'la palla seduta' notiamo l'esistenza di tre ruoli sociomotori: giocatore con la palla, giocatore senza palla e giocatore seduto (o prigioniero). Esaminando uno di questi ruoli, per esempio quello di giocatore con la palla, vediamo che egli potrà tirare la palla per cercare di colpire qualcuno (controcomunicazione) oppure passare la palla per liberare un giocatore seduto o ancora passare la palla ad un altro giocatore libero (comunicazioni di segno positivo). Colpire, passare a un giocatore libero oppure passare a un prigioniero saranno dunque i sottoruoli sociomotori corrispondenti. I sottoruoli del giocatore senza palla saranno invece quelli di scappare, schivare la palla o cercare di recuperare la palla, mentre il giocatore seduto - o prigioniero - può avere un sottoruolo passivo (attende di farsi liberare) ma anche attivo (attirare l'attenzione del giocatore con la palla per farsi liberare) oltre al sottoruolo che corrisponde al recupero del pallone quando gli viene passato o transita nei suoi paraggi. L'analisi dei sottoruoli sociomotori ci permette di affinare l'osservazione e ci dà la possibilità di sapere quali sono le possibili risposte motorie di un bambino. Senza incitarlo ad avere un determinato comportamento possiamo osservare l'evoluzione delle sue risposte

.....

motorie in base alle possibilità offerte dalla caratteristica del gioco. La definizione dei ruoli e dei sottoruoli sociomotori ci consente di stabilire nei dettagli i comportamenti possibili all'interno di ogni ruolo e ci permette di scoprire che tutti i ruoli, anche quelli apparentemente insignificanti, sono degni di attenzione.

Conclusione: osservando Paola, Sara e Sebastiano

Dopo un gioco sociomotorio (ma più in generale dopo qualsiasi attività di educazione fisica) un bambino non porterà a casa nulla di tangibile da mostrare ai suoi genitori, non un disegno, non un lavoro manuale e nemmeno le note di una canzoncina: il movimento è effimero. Ciò non significa però che la motricità svanisca nel nulla e non lasci tracce sulla personalità del bambino e sull'immagine che egli ha di se stesso. Durante un corso d'aggiornamento sui giochi sociomotori, nel quale sono stati presentati i concetti basilari della presente relazione, tre insegnanti di scuola dell'infanzia hanno relazionato sul loro precedente lavoro d'osservazione ognuna su un bambino della propria sezione per un periodo di alcuni mesi. Le loro annotazioni consentirono di registrare con quale intensità e unicità ogni bambino si era avvicinato al gioco, quale importanza rappresentasse per lui e quali progressi potesse fare. Ecco dunque che le tracce, a cui abbiamo fatto riferimento, appaiono a chi sa osservare con occhio attento il bambino. Esse dovrebbero corrispondere all'aumento dell'autostima, della fiducia, della voglia di riuscire, del coraggio nell'affrontare situazioni di una certa difficoltà e, più in generale, al livello delle condotte motorie. Con l'osservazione di Paola, Sara, Sebastiano... il testimone passa agli insegnanti ai quali auguriamo buon divertimento con i giochi sociomotori.

Liberamente tratto da:

- Ferretti Enrico, *Giochi sociomotori*, Centro Didattico Cantonale, Bellinzona 1997.

.....

