

Università di Macerata - Anno accademico 2016/17
Insegnamento di Educazione Motoria

Storia, pedagogia, metodologia e didattica dell'Educazione motoria
nella scuola dell'infanzia e primaria

di Marco Paolo Dellabiancia *in collezione da testi dell'autore con adattamenti*

Indice

Capitolo primo. Storia dell'Educazione Fisica in Italia dall'Unità alla Conferenza Nazionale sulla Scuola (1990) da un articolo pubblicato su "Didattica del Movimento", n. 67/70 del lug./ott. 1990

- § 1. LA LEGGE CASATI
 - § 2. DALLA LEGGE CASATI ALLA RIFORMA GENTILE
 - § 3. LA RIFORMA GENTILE E LA FASCISTIZZAZIONE
 - § 4. IL SECONDO DOPOGUERRA E IL BOOM ECONOMICO
 - § 5. VERSO UN NUOVO MODELLO IN UNA NUOVA SCUOLA
 - § 6. NUOVI PROGRAMMI E ULTIME TENDENZE DEL SECOLO
- Bibliografia

Capitolo secondo. La Pedagogia in Italia nel secondo dopoguerra percorre nuove strade (tratto da Pedagogia sperimentale, ed. 2015)

- § 1. TRACCE DI PEDAGOGIA FILOSOFICO/ERMENEUTICA IN GENTILE E NELLA PEDAGOGIA CATTOLICA
 - 1) Pregressi gentiliani
 - 2) La pedagogia cattolica
- § 2. LA PEDAGOGIA MARXISTA E QUELLA DEI FENOMENOLOGI
 - 1) La pedagogia marxista
 - 2) La pedagogia fenomenologica
- § 3. PROBLEMATICISMO E CLINICA DELLA FORMAZIONE
 - 1) Il Problematicismo pedagogico
 - 2) Nascita e sviluppo della Clinica della Formazione
- § 4. LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA
- § 5. LA DIDATTICA DA DISCIPLINA PEDAGOGICA A DISCIPLINA AUTONOMA
 - 1. Una disciplina pedagogica non teorizzata
 - 2) Le basi scientifiche del processo didattico nella psicologia cognitiva
 - 3) Comportamentismo e Cognitivismo
 - 4) Costruttivismo. Bibliografia

Capitolo terzo. Descrizione di metodi e modelli didattici dell'educazione fisica nel dibattito degli anni '70 -'90 (tratto da "Appunti per una fondazione epistemologica delle scienze motorie nella riforma della scuola")

- § 1. IL MODELLO DIDATTICO
 - 1) Costruzione del Modello didattico come Sistema di Variabili
 - 2) Tre modelli "tipici" esemplificativi delle tre stagioni pedagogiche trascorse
- § 2. IL MODELLO MORFOLOGICO-COSTITUZIONALE E IL SUO SUPERAMENTO
 - 1) Dal modello tecnico-addestrativo tradizionale a quello morfologico-costituzionale
 - 2) La nascita dei nuovi metodi
- § 3. L'EDUCAZIONE FISICA MODERNA E I NUOVI MODELLI EDUCATIVI
 - 1) La Psicomotricità secondo una visione pedagogica
 - 2) Il modello sportivo delle Capacità Motorie (Teoria dell'Allenamento)
 - 3) La scuola neumanista e altri modelli didattici in Educazione fisica moderna

Bibliografia

Capitolo quarto. Gli ultimi programmi e gli ultimi orientamenti (testi tratti da materiali cartacei delle formazioni in servizio)

- § 1. Programmi di scuola elementare vigenti prima dell'Autonomia scolastica

- § 2. Il programma di Educazione motoria
- § 3. I rapporti con gli altri programmi
- § 4. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali
- § 5. Il Campo del Corpo e del Movimento
- § 6. I rapporti con gli altri campi

Capitolo quinto. L'autonomia e le varie indicazioni con gli ordinamenti del ciclo primario succedutisi fino ad oggi (testo tratto da Attività motorie, fisiche e sportive e Scienze motorie e Sportive nella prospettiva della Riforma Moratti dal primo sito del CSA di Rimini con modifiche)

§ 1. SINTESI SUGLI AVVENIMENTI ACCADUTI NEGLI ANNI DALLA CONFERENZA AL 2000

§ 2. LA SCUOLA DI BERLINGUER

- 1) Il quadro della riforma
- 2) I curricoli della scuola di base e i loro ordinamenti

§ 3. LA SCUOLA DI MORATTI (E BERTAGNA)

- 1) L'opera del Ministro Moratti e i testi di Bertagna
- 2) I documenti di riferimento per la Sperimentazione Nazionale d'Ordinamenti
- 3) Il Quadro Teorico dell'Innovazione
- 4) Il Profilo terminale dello studente comune a tutto il ciclo primario e sintesi delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia (dal testo allegato A al DL.vo 59/2004)
- 5) Le prospettive epistemologiche del Campo specifico (passim dalle Raccomandazioni)
- 6) Sintesi delle Indicazioni per la scuola primaria (passim dal testo allegato B al DL.vo 59/2004)
- 7) Le prospettive per la disciplina "Attività motorie e sportive" (dalle Raccomandazioni)
- 8) Un breve inciso: l'approccio diverso alla disciplina con la consulenza

§ 4. DOPO BERTAGNA

- 1) Cassazione delle formule bertagnane e prospettive delle Indicazioni di Fioroni (2007)
- 2) Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2012

Capitolo sesto. Lo sviluppo psicomotorio (tratto dall'articolo omonimo in E. Sidoti, a cura di, Dentro la dislessia, Spaggiari Ed. Junior, Parma 2014)

§ 1. APPROCCIO ECOLOGICO E CONCEZIONI DELLO SVILUPPO

§ 2. CONCEZIONE DI PRASSIA E ARCHITETTURA DELLA FUNZIONE MOTORIA

§ 3. MODELLO NEUROLOGICO DEL FUNZIONAMENTO MOTORIO DI JEANNEROD

§ 4. MOTRICITÀ DEL NEONATO E PRIME RELAZIONI AFFETTIVE (nei primi mesi di vita)

§ 5. COMPORTAMENTO SPONTANEO DEL NEONATO (movimento e percezione)

§ 6. PRIMI SCAMBI COMUNICATIVI E IMPORTANZA DELLA RELAZIONE CON LA MADRE PER LO SVILUPPO DELLA MENTE (nel primo anno di vita)

§ 7. MATURAZIONE DI COMPETENZE SENSO-PERCET-MOTORIE, SCOPERTA DEL MONDO

§ 8. SVILUPPO DELLE STRUTTURE PRASSICHE FONDAMENTALI E PRIME OPERAZIONI LOGICHE E INFRALOGICHE (nel secondo e terzo anno di vita)

§ 9. SVILUPPO DEL LINGUAGGIO ORALE E DEL PENSIERO

§ 10. SCHEMA E IMMAGINE DEL CORPO PER LO SVILUPPO DEL SÉ CORPOREO

§ 11. LO SVILUPPO MOTORIO E IL GIOCO SIMBOLICO (dai tre ai sei/sette anni)

§ 12. EVOLUZIONE DELLA MOTRICITÀ GRAFICA E DEL DISEGNO DEL CORPO

§ 13. RUOLO DELLE FUNZIONI D'INTERIORIZZAZIONE E D'AGGIUSTAMENTO

§ 14. STRUTTURE TEMPORALI: DURATE E RITMI

§ 15. RAPPORTO TRA CORPO E SPAZIO. ACCESSO ALLO SPAZIO EUCLIDEO

§ 16. LETTO-SCRITTURA DAI TRE AI SEI ANNI. Biblio e sitografia

Capitolo settimo. Descrizione sintetica della funzione motoria (da Appunti di Neuromotricità. I livello Clidd del Centro Studi Itard)

§ 1. RACCOLTA DELL'INFORMAZIONE SENSORIALE

§ 2. ELABORAZIONE DELL'INFORMAZIONE E DELL'AZIONE NELLE AREE CORTICALI

§ 3. ORGANIZZAZIONE DELL'ENCEFALO SU TRE BLOCCHI FUNZIONALI

§ 4. IL LINGUAGGIO VERBALE

§ 5. SINTESI AFFERENTE; SISTEMA D'EQUILIBRIO E CONTROLLO DEL TONO

- 1) Schema, immagine del corpo e sintesi afferente
- 2) Tono muscolare e struttura gerarchica del movimento

§ 6 MOVIMENTO VOLONTARIO E AUTOMATICO. CONTROLLO CENTRALE E PERIFERICO

- 1) Movimento volontario e automatico
- 2) Controllo centrale e periferico

Capitolo ottavo. Vecchie e nuove morfologie disciplinari (testi tratti da *“Appunti per una fondazione epistemologica delle scienze motorie nella riforma della scuola”*)

§ 1. RAPPRESENTAZIONI DELLA DISCIPLINA SCOLASTICA

- 1) Progettare la disciplina nella Programmazione educativa e didattica
- 2) Una mappa disciplinare per l'autovalutazione dei docenti

§ 2. GLI OBIETTIVI E I CONTENUTI IN EDUCAZIONE FISICA

§ 3. EDUCAZIONE DEL CORPO, VERIFICA E VALUTAZIONE

- 1) Verifica e valutazione dello sviluppo/apprendimento di abilità motorie
- 2) Gli strumenti della verifica

§ 4. VALUTAZIONE DI SVILUPPO E APPRENDIMENTO MOTORIO

- 1) Misurare lo sviluppo con l'esame psicomotorio del Vayer
- 2) Una scala dello sviluppo psicomotorio
- 3) La valutazione dell'apprendimento psicomotorio

§ 5. NUOVE MORFOLOGIE DISCIPLINARI Biblio ed emerografia

Capitolo nono. L'apprendimento motorio (testi tratti da *L'educatore motorio dell'infanzia*)

§ 1. Il processo generale dell'apprendimento motorio

§ 2. Quattro modelli specifici d'apprendimento motorio Bibliografia

§ 3. Linee di didattica

- 1) Didattica induttiva. Passaggio dal percepito al rappresentato
- 2) Le tecniche didattiche per il successo formativo dell'allievo in difficoltà. Bibliografia

§ 4. Materiali didattici per attività strutturate

- 1) L'itinerario sulla percezione, conoscenza e coscienza del corpo
 - 1.1) La tassonomia dell'itinerario didattico
 - 1.2) Materiali per l'identificazione del corpo proprio tramite le sensibilità esteroceettive
 - 1.3) Materiali per l'orientamento e il dimensionamento del corpo
 - 1.4) Materiali per identificazione del corpo tramite sensibilità interne e propriocettive
 - 1.5) Materiali per l'immagine culturale del corpo. Bibliografia
- 2) L'organizzazione spazio-temporale e causale della realtà
 - 2.1) Organizzazione dello spazio topologico
 - 2.2) Organizzazione dello spazio proiettivo a partire dal corpo proprio
 - 2.3) Organizzazione dello spazio proiettivo a partire dal corpo altrui
 - 2.4) Materiali per la costruzione dello spazio ambientale
 - 2.5) Materiali per la costruzione dello spazio d'azione collettivo. Biblio-emerografia
- 3) Il linguaggio del movimento e le attività motorie espressive
 - 3.1) Itinerario dell'educazione al linguaggio gestuale e tassonomia.
 - 3.2) Materiali per l'educazione del linguaggio gestuale. Biblio ed emerografia

Capitolo decimo. Epistemologia del gioco infantile

Premessa: il significato “polisemico” del gioco infantile

§ 1) L'attività ludica in Piaget

§ 2) Importanza del gioco imitativo per Freud

§ 3) Il gioco alla luce degli sviluppi psicoanalitici di Klein e Mahler

§ 4) Lo holding e l'oggetto transizionale di Winnicott

§ 5) Analisi del gioco da un punto di vista dello Strutturalismo dell'azione (giochi tradizionali)

§ 6) Il gioco tradizionale come sistema simbolico-culturale

§ 7) Giochi di bambine e bambini

§ 8) La valenza educativa del gioco infantile

§ 9) La genesi e lo sviluppo del gioco

§ 10) Le tre strutture del gioco infantile: esercizio, simbolo e regola

§ 11) Dall'esplorazione al gioco

- § 12) Dai giochi di esercizio agli “schemi” senso-motori in proiezione simbolica
 - § 13) Il gioco simbolico
 - § 14) L'evoluzione dei giochi infantili, la nascita dei giochi di regole e la libertà
 - § 15) Il gioco come socializzazione
 - § 16) Il gioco attraverso il linguaggio
 - § 17) L'importanza degli oggetti transazionali, del gioco e della psicoterapia
 - § 18) Gioco, sport e gioco-sport
 - § 19) Il gioco-sport nel secondo biennio della scuola primaria
- Biblio-sitografia

San Giovanni in Marignano, agosto 2016

Marco Paolo Dellabiancia

Parte prima

Capitolo primo. Storia dell'Educazione Fisica in Italia dall'Unità alla Conferenza Nazionale sulla Scuola (1990) da un articolo pubblicato su "Didattica del Movimento", n. 67/70 del lug./ott. 1990 con adattamenti

§ 1. LA LEGGE CASATI

La legge Casati, varata il 13 novembre 1859 da un governo straordinario della Destra moderata che, sotto la guida di Cavour, sta imponendo la propria soluzione risorgimentale, cade all'indomani dell'armistizio di Villafranca, interessando, quindi, l'allora territorio del Regno di Sardegna (cioè gli attuali Piemonte, Liguria, Sardegna e Lombardia). Ma nel breve volgere di un anno, si estende, per effetto della conquista sabauda, a tutta l'Italia (meno Veneto, Trentino e Roma). Di fatto questa legge, destinata in origine alle due regioni più avanzate nell'organizzazione scolastica, e cioè Piemonte e soprattutto Lombardia (che risultava avere una metà della popolazione alfabetizzata con 4.000 tra scuole elementari ed asili apertiani, cfr. bib 1) viene estesa a situazioni scolastiche del tutto diverse e non adeguate (soprattutto il Napoletano e lo stato della Chiesa) con l'effetto di stabilizzare da quel momento un persistente divario tra Nord e Sud d'Italia.

Prima di questa legge infatti la scuola primaria era presente in modo congruo (ai tempi) in Piemonte e nel Lombardo Veneto (dove era stato introdotto l'obbligo scolastico per la scuola elementare fin dal 1818), nelle altre regioni aveva una certa diffusione la scuola media di carattere umanistico (gestita dai Gesuiti), mentre era ben sviluppata in tutti gli Stati italiani preunitari l'istruzione superiore universitaria (per la preparazione dei dirigenti e degli amministratori degli apparati burocratici), anche a seguito dell'ammodernamento delle cattedre operato dalla riforma napoleonica al tempo delle Repubbliche in piena prima campagna d'Italia. Le scuole tecniche secondarie poi, nate dalla necessità di applicare le nuove conoscenze scientifiche e tecnologiche al settore agricolo, erano diffuse solo in Toscana ed in Lombardia.

La legge Casati prevede i tre gradi d'istruzione: a) primario e popolare, gratuito per 4 anni, diviso in due cicli, a carico dei Comuni; b) secondario ad indirizzi classico o tecnico; c) universitario. Il grado secondario è costituito da due scuole completamente diverse: la classica (5 anni di ginnasio più 3 di liceo) che dà accesso all'università e la tecnica (3 anni di scuola tecnica più 3 di istituto tecnico) che prepara alle professioni intermedie tra quelle puramente esecutive (scuole popolari) e quelle dei professionisti e dei dirigenti (università, bib 2). Il Ministero dell'agricoltura e commercio poi ha l'incarico di gestire una scuola professionale, breve ed abilitante ai vari lavori, totalmente scorporata dal sistema scolastico, ed in seguito avrà anche alcuni indirizzi tecnici.

Questa legge sancisce anche l'obbligo della "Ginnastica ed esercizi militari" negli Istituti di istruzione secondaria in conformità al modello prussiano di R. Obermann, ginnasiarca svizzero chiamato a Torino fin dal 1833 dal Ministero della guerra per l'addestramento dei militari. Il suo primo testo "Istruzione per gli esercizi ginnastici ad uso dei Corpi di Regia Truppa" del '49, poi ribadito più volte nella formazione dei docenti, introduce un metodo di insegnamento semplice, ma efficace, perché impostato sul comando e sull'esecuzione collettiva, elementi tipici di un ambiente fortemente gerarchico come quello militare (ma non tanto lontano, come potrebbe apparire alla sensibilità pedagogica odierna, dalle correnti vedute educative dell'epoca, se i Gesuiti nelle loro scuole richiedevano un'ubbidienza cieca ed assoluta "perinde ac cadaver", cioè con la remissiva passività di un cadavere, bib 3). Un modello poi generalmente praticato, anche se con qualche adattamento educativo, fino a giorni abbastanza recenti del secondo dopoguerra, quando è avvenuto un definitivo riconoscimento del fenomeno sportivo come fatto culturale e della pratica psicomotoria come fatto educativo e rieducativo.

Così altre forme di attività motoria educativa che già sussistevano per antica tradizione risalente all'Umanesimo e Rinascimento italiano (cfr. nota 4), ancorché non sistematiche o introdotte in modo libero e facoltativo, non vengono prese in pari considerazione (come nuoto, equitazione, danza, scherma, acrobatica o quei giochi popolari che risultano abbondantemente presenti in modo vario e precipuo in tutte le regioni d'Italia, tanto accattivanti da invitare lo straniero alla descrizione documentaria, bib 5). Il governo liberale della destra storica vuole la ginnastica militare, perché risponde a precisi compiti di preparazione della popolazione alla conquista sabauda dell'unità nazionale, bib 6. E del resto è il modello che sta diffondendosi un po' in tutta

Europa a seguito della prima industrializzazione, salvo che in Inghilterra, dove Arnold aveva appena sviluppato il Metodo Sportivo che, utilizzando in modo preponderante le contrapposizioni tra i raggruppamenti degli alunni nei collegi mediante l'agonismo acceso, formava una mentalità fortemente competitiva ed individualista, ma tenace e resistente nel perseguimento degli scopi.

Nella legge Casati si stabilisce, dunque, che: "La ginnastica e gli esercizi militari saranno insegnati in tutti gli istituti di istruzione secondaria a qualunque grado e a qualunque classe essi appartengano. Il Capo dell'istruzione pubblica nominerà il maestro di ginnastica e l'istruttore premilitare". Così i Regolamenti sulla Teoria e norme per l'istruzione ginnastica dettati dal ministro F. De Sanctis nel 5 febbraio 1862 definiscono due livelli di applicazione: quello elementare per gli studenti maschi delle classi ginnasiali e tecniche e quello superiore per gli studenti maschi delle classi liceali. Il livello elementare è costituito da un'articolazione graduata delle esercitazioni a corpo libero e agli attrezzi già indicate nel modello obermanniano (i docenti fin dal '47 sono preparati nei corsi pubblici e privati gestiti dalla Società Ginnastica di Torino e condotti nel trimestre estivo dall'Obermann in persona fino alla sua morte nel '69). Il livello superiore comprende, in ore distinte, l'istruzione ginnastica in prosecuzione del curriculum precedente e l'istruzione militare sul maneggio delle armi, il tiro, la scherma alla baionetta ecc. condotta da personale militare.

§ 2. DALLA LEGGE CASATI ALLA RIFORMA GENTILE

L'istruzione nei primi anni del regno d'Italia è oggetto di numerosi interventi degli amministratori: in particolare il programma della Sinistra è rivolto al potenziamento della scuola elementare (dove si fissa l'obbligo del ciclo inferiore portato a 3 anni) e di quella tecnica, dove trova sviluppo lo sbocco universitario della sezione tecnico-matematica dell'istituto. Così anche questa materia si ridefinisce, divenendo "Ginnastica educativa" col De Sanctis (protagonista di due nuovi incarichi ministeriali dal 1878 al 1881 durante i quali si dedicò a rendere più adeguato il modello militare alla scuola con l'estensione dell'insegnamento alle alunne, a tal punto da essere ricordato, oltretutto come il primo grande storico e critico della letteratura italiana, anche come il Ministro della Ginnastica) e poi "Educazione fisica", recependo l'orientamento positivista, almeno nel nome, con l'approccio e la prospettiva della Commissione Todaro ('93).

Questo primo complesso di interventi le permette di scolarizzarsi, di adeguare la preparazione degli insegnanti (una prima istituzione della scuola normale per i docenti di Ginnastica ad opera del ministro Cantelli avviene nel 1874, poi definitivamente fissata con sede in Roma dal ministro Coppino nel 1886, sotto il controllo diretto del Ministero dell'istruzione e con corsi della durata di 10 mesi per docenti già in possesso del diploma di maestro elementare), di inserirsi, come detto, anche nell'educazione femminile, di godere di una propria direzione amministrativa ministeriale, di un proprio bilancio e dell'inquadramento nel ruolo C dei propri docenti; le permette in definitiva di costruirsi il proprio bagaglio organizzativo e dottrinario che viene riconosciuto ufficialmente con le leggi De Sanctis ('79) e Coppino già citate, bib 7.

Quest'ultima riforma, pur ribadendo gran parte dei programmi e delle indicazioni metodologiche del '78 che avevano visto l'estensione della ginnastica anche alle scuole elementari e alle scuole normali (magistrali), riceve finalmente un'impostazione unitaria su valide concezioni educative per effetto dell'intervento in fase di progettazione e stesura di E. Baumann, l'unica vera personalità della ginnastica nazionale capace di proporre un'autorevole alternativa al modello militare, bib 8, ma poi succube del medesimo nel contrasto con F. Valletti, l'ispettore centrale per l'educazione fisica che più osteggiava le sue idee scientifiche e progressiste a favore dei vecchi concetti obermanniani, bib 9).

I programmi sono distinti per sesso (fatto ovvio a quei tempi) e per ciascun livello scolastico: a) per le scuole elementari, b) per i ginnasi e i corsi inferiori degli Istituti tecnici, c) per i licei e i corsi superiori degli istituti tecnici, e d) per le scuole normali dove, per la prima volta, si aggiungono anche un programma teorico e le esercitazioni di tirocinio didattico. Mentre infuriavano le polemiche relative ai nuovi modelli educativi delle diverse società ginnastiche, sulla spinta positivista di un'accurata ricerca scientifica (in Francia con Marey, Tissé e Demeny), si accentuano le indicazioni volte a razionalizzare le esercitazioni e ad adeguarle maggiormente a finalità fisiologiche (in Italia i medici Mosso e Celli osteggiano la ginnastica di palestra a favore dell'attività in ambiente naturale).

Tutto questo movimento critico va a confluire nella riforma che cade sotto il nome del ministro Baccelli nel 1893 e purtroppo, al di là delle intenzioni, rimane senza pratica attuazione.

Ugual sorte, mentre si sviluppa il movimento sportivo moderno nazionale ed internazionale (è di questi anni la rinascita delle Olimpiadi Moderne) e si fonda l'Unione degli insegnanti di ginnastica d'Italia (1897), ha la successiva legge Rava, Daneo, Credaro del 1909. Questa legge infatti prevede un potenziamento delle strutture e degli impianti proprio quando sta cominciando una grave crisi economica che blocca lo sviluppo della prima industrializzazione del paese.

Così al sorgere del nuovo secolo (Novecento) il semplice ed ormai diffuso metodo obermanniano nato dalla ginnastica militare mostra una forte resistenza al cambiamento educativo; la confusione regna tra le scuole dei docenti, dipendenti da ben tre diversi ministeri (Guerra, Istruzione e Interni) e in concorrenza tra loro; le lezioni in un anno scolastico sono poche (talvolta 10-12 in tutto) impartite in locali spesso non adeguati e tra l'atteggiamento di sufficienza degli altri insegnanti. Nella società civile intanto avanzano celermente sport e giochi, mentre all'estero si impongono nuove forme educative come lo "scoutismo" inglese, il "metodo naturale hebertiano" in Francia, la "ginnastica pura tedesca" antesignana della ginnastica ritmica femminile, bib 10. Alla fine della I guerra mondiale, accanto alle perduranti tendenze all'incorporazione dell'educazione fisica nella sfera di competenze del Ministero della guerra, compare un diffuso orientamento per la creazione di un nuovo ente che la gestisca completamente fuori della scuola.

§ 3. LA RIFORMA GENTILE E LA FASCISTIZZAZIONE

La scuola italiana riceve la forma che la distinguerà in gran parte ancora fino alla fine del Novecento (se si esclude la scuola media) dalla riforma che il ministro Gentile firma nel 1923, in pieno clima idealistico di reazione al Positivismo della fine del secolo precedente che aveva, invece, caratterizzato le ultime riforme dell'insegnamento. Gentile fa parte del primo governo Mussolini e in un paio d'anni d'intensa attività imposta le leggi fondamentali e poi i singoli regolamenti (avvalendosi per le scuole elementari dell'apporto di G. Lombardo Radice) di una scuola che non intendeva rispondere alle forti richieste di un sistema industriale tornato in piena espansione, ma al rinnovamento sociale e culturale della nazione. Al termine della sua fatica il filosofo si dimette assistendo in silenzio ad una serie di aggiustamenti (progressiva fascistizzazione) che modifica solo parzialmente la struttura (con lo sviluppo degli istituti tecnici e delle scuole professionali – chiamate tecniche), ma piuttosto, adegua progressivamente le formule e gli strumenti metodologico-didattici nonché lo stato giuridico dei docenti a fini di controllo ideologico, bib 11.

L'ordinamento degli studi prevede: a) l'istruzione elementare uguale per tutti con un grado preparatorio (scuola materna dai 3 ai 6 anni presso le sedi di scuole e istituti magistrali) e la scuola elementare (5 anni divisi in due cicli con scansione 3 - 2); b) la scuola media "canalizzata", distinta cioè in numerosi tipi di istruzione su due gradi: primario e secondario; c) l'università a proseguire il canale secondario. Il primo grado di scuola media presenta: la scuola complementare, senza sviluppo superiore, di 3 anni (poi divenuta avviamento professionale); il ginnasio con un corso inferiore di 3 anni ed uno superiore di 2 annesso al liceo classico; il corso inferiore dell'istituto tecnico di 4 anni; il corso inferiore dell'istituto magistrale di 4 anni; la scuola d'arte di 3 anni e il corso inferiore del conservatorio musicale.

Nel secondo grado di scuola secondaria si trovano: il liceo classico di 3 anni a proseguire il ginnasio; il liceo scientifico (4 anni dopo il corso inferiore del ginnasio); il corso superiore dell'istituto tecnico di 4 anni con sezioni per geometra e per ragionieri; il corso superiore dell'istituto magistrale per 3 anni, dell'istituto d'arte e del conservatorio musicale; e per concludere, il liceo femminile di 3 anni senza sbocchi universitari, mentre generalmente ad ogni canale secondario corrispondono (sulla base dei voti ricevuti in alcune materie) specificatamente gli accessi a talune determinate facoltà universitarie. L'obbligo scolastico è esteso al 14° anno d'età, il passaggio tra i vari gradi d'istruzione avviene mediante esami e l'insegnamento religioso assume una notevole importanza (anche per effetto del primo Concordato) nella scuola materna ed elementare, mentre l'istruzione industriale (professionale) va ancora alle competenze del Ministero dell'economia nazionale.

La riforma Gentile, secondo il sociologo M. Barbagli, bib 12, è: "un progetto organico di cambiamento dei meccanismi di socializzazione e di selezione del sistema scolastico Casati che mirava a due diversi obiettivi l'addestramento alla più completa subordinazione degli allievi e la diminuzione dell'offerta di forza lavoro intellettuale".

L'educazione fisica, anche se ottiene un interessante statuto all'interno del severo sistema pedagogico gentiliano che fa piazza pulita dei criteri più o meno utilitaristici del precedente periodo positivista, affermando che l'educazione del corpo non è rivolta a formare soldati per la patria o sani corpi per la vita e il lavoro industriale, bensì per formare il carattere morale o la volontà di ciascun allievo, giacché il corpo non è considerato nelle sue determinazioni fisiche, ma nella sua essenza spirituale, viene scorporata dai programmi degli insegnamenti secondari (anche se rimane però nel programma per le scuole di grado preparatorio ed elementari, come pure nelle scuole e negli istituti magistrali), per essere autonomamente realizzata presso le società ginnastiche e sportive all'uopo designate dall'Ente nazionale per l'educazione fisica (Enef) che, sotto la sorveglianza del Ministero della pubblica istruzione, è anche autorizzato alla preparazione del proprio personale docente. Con ciò Gentile accoglie un progetto innovativo che prevede l'estensione di questa dimensione educativa a tutta la vita, dall'infanzia alla vecchiaia, di R. Guerra, bib 13.

L'Ente, però viene presto in difficoltà per carenza di mezzi, subisce tuttavia la prima fascistizzazione scomparendo per dar luogo all'Opera Nazionale Balilla (Onb) nel 1927 che, torna di nuovo alle dipendenze del recente Ministero dell'educazione nazionale con la costituzione di un nuovo Sottosegretariato dell'educazione fisica e giovanile, bib 14, quando (si dice) i gerarchi fascisti assistono ammirati alle evoluzioni guidate da un ginnasiarca che dagli spalti guida uno squadrone di 5000 ginnasti in azione sul prato dello stadio come un corpo unico. Così l'ente finisce per gestire sia l'insegnamento scolastico che tutta l'organizzazione su scala nazionale di attività paramilitari (esercitazioni, campi Dux e parate) e delle iniziative salutistiche (campeggi e colonie) di bambini, ragazzi e giovani studenti e lavoratori, smorzando una buona volta le contese intestine tra le varie scuole ginnastiche e dando anche largo spazio a giochi e attività sportive sia individuali che di squadra, bib 15.

I fanciulli dai 6 ai 13 anni (balilla) e i giovani fino ai 17 anni (avanguardisti) sono raggruppati, al di fuori della loro collocazione scolastica e distintamente riguardo al sesso, in squadre di 35/40 allievi sotto la guida di un docente che segue 12 squadre per 2 ore settimanali ciascuna, più una mezza giornata alla settimana dedicata collettivamente alle esercitazioni all'aperto (per le esercitazioni militari sono comandati da ufficiali della Milizia fascista). L'organizzazione dell'educazione fisica si diffonde in tal modo capillarmente nel paese e sbocca annualmente nelle manifestazioni obbligatorie per tutti (saggi ginnici e campionati sportivi) e a tutti i livelli scolastici. Per la formazione dei docenti si aprono le Accademie fasciste di Roma (maschile) e di Orvieto (femminile) rispettivamente nel 1927 e nel 1932. I docenti sono promossi al ruolo A ottenendo uno status professionale di un certo rilievo, bib 16.

Il risultato raggiunto è però utilizzato dal regime nel 1937 con la costituzione della Gioventù italiana del littorio (Gil) nella seconda fascistizzazione che realizza l'ulteriore scorporazione dell'insegnamento dal Ministero per l'educazione nazionale, sottoponendolo alla guida diretta del capo del partito fascista, e soprattutto dà una connotazione maggiore in senso militare. Nella Gil i ragazzi sono ripartiti in 5 gradi, il primo fino a 8 anni, il secondo fino a 11, il terzo fino a 13, il quarto fino a 15 e il quinto fino a 18; dall'età di 12 anni il programma comincia a differenziarsi in funzione del sesso.

Gli insegnanti, passati alle dirette dipendenze del Partito nazionale fascista, subiscono un netto orientamento ideologico svolgendone purtroppo anche il conseguente ruolo politico sia in seno all'istituzione scolastica che nella società civile. Così benché l'azione didattica sia sempre più adeguata a concezioni educative di ampio respiro, l'opera di fascistizzazione diviene sempre più evidente: la mezza giornata dedicata all'esercitazione all'aperto assume sempre più la forma dell'adunanza e della parata del pomeriggio del sabato fascista; la divisa è sempre più militare e sempre meno ginnica; il maneggio delle armi, una volta riservato ai giovani liceali, ora è compito di un'età sempre più prematura.

Solo nel 1940, all'interno di un progetto di riforma chiamato "Carta della scuola" curato dal ministro Bottai che si realizza, a causa della guerra, unicamente per ciò che concerne la scuola secondaria inferiore (chiamata unica perché unificava nel modello ginnasiale col latino anche i corsi inferiori delle altre scuole od istituti, riducendoli di un anno, ma di fatto rimaneva accanto all'avviamento professionale e alla scuola postelementare), gli insegnanti di educazione fisica ritornavano "subordinati al Capo d'istituto" rientrando in tal modo nell'organizzazione scolastica, pur mantenendo quel ruolo politico a cui si è già fatto cenno fino alla caduta del Fascismo.

§ 4. IL SECONDO DOPOGUERRA E IL BOOM ECONOMICO

L'economia italiana dopo la seconda guerra mondiale imbecca la strada della ricostruzione, anche se al traino dell'economia e del mercato statunitense (piano Marshall, '48), del resto così come gli altri paesi europei occidentali; si assiste dunque all'espansione dello sviluppo con progressiva trasformazione del paese da una prevalenza agricola ad una industriale, con concentrazione dei poli produttivi al Nord fino agli anni del decollo economico (il boom del '62). Nell'immediato dopoguerra la scuola, nonostante le indicazioni della Sottocommissione alleata per la defascistizzazione dei testi e dei programmi (C. W. Whasburne che la dirige viene dall'esperienza di Winnetka, una delle punte della scuola attiva americana, dove si era definita e sperimentata, tra l'altro, quella nuova strategia didattica che è il Mastery Learning) e del Comitato di Liberazione per l'Alta Italia (che porta le esperienze delle repubbliche partigiane tra cui spicca quella dell'Ossola), mantiene inalterata la sua precedente situazione; l'insegnamento di educazione fisica rimane obbligatorio nei gradi primario e secondario.

Per il momento (1945/46) si dettano programmi provvisori e si decreta che il voto del docente non ha più alcuna validità nel calcolo della media dei punti ai fini dell'ammissione agli esami, dell'iscrizione a scuole e della dispensa dal pagamento delle tasse scolastiche. Gli insegnanti collusi col Partito Fascista sono epurati, mentre per gli altri si istituisce un ruolo transitorio. M. Gallo a Venezia pubblica la rivista "Cultura fisica" e S. Mazzarocchi a Bologna pubblica "Educazione fisica nella scuola" che, dopo 10 anni, sotto la direzione del medico C. Descovich, diviene l'organo del Centro studi per l'Educazione fisica (il Centro che negli anni '60 organizzerà il Primo Convegno Europeo sull'Educazione Fisica a Bologna).

Intanto però si apre il dibattito politico sulla scuola nei lavori dell'Assemblea costituente, bib 17, le cui conclusioni, poi fissate nella Costituzione della Repubblica sono: diritto al pieno sviluppo della persona umana (art. 3); libertà di arte e scienza e del loro insegnamento, istituzione della scuola pubblica, scuola privata libera senza onere per lo Stato (art. 33); obbligo scolastico almeno fino ad otto anni in una scuola gratuita e diritto allo studio per i più capaci (art. 34); la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori (art. 35); diritto all'educazione e all'avviamento professionale di minorati ed inabili (art. 38). La realizzazione di questi principi ha costituito lo scopo di gran parte del dibattito politico e sindacale oltreché l'oggetto della lotta sociale nei primi quarant'anni della Repubblica (Prima Repubblica, fino ai primi anni '90), e tuttavia ancora attende pieno compimento dall'esordio della Seconda Repubblica nel Terzo Millennio.

L'educazione fisica cerca una sua nuova strada (Franzoni, Mazzarocchi e Ferrauto del periodo anteguerra lasciano una difficile eredità ad Enrile, Perrotto, Monti, Boni, Ciannaroni, Giuliano, Di Donato, Gotta ed altri), cercando di scrollarsi di dosso il ricordo del ruolo politico giocato nel periodo fascista. Nel 1952 una Commissione d'insegnanti detta nuovi programmi per la scuola secondaria di I e II grado, per lo più (se si eccettua l'introduzione della ginnastica ritmica per le alunne) restringendo i già ristretti programmi provvisori: si indicano normativamente le specifiche esercitazioni distinte per sesso e per anno, con una limitazione notevole delle attività educative ludiche e presportive, manifestando un respiro pedagogico così ristretto da tornare indietro di molti anni e proprio come se l'esperienza dell'Enf non fosse mai avvenuta. Nel 1955 si varano quelli per le elementari, se possibile, più arretrati di quelli predisposti da G. Lombardo Radice trent'anni prima.

Nel 1958, infine, giunge la legge organica sull'educazione fisica, in vigore fino quasi alla fine del secolo (L. n. 88 del 7 febbraio 1958) che istituisce il ruolo B per i docenti, l'Ispettorato centrale, i Coordinatori di Educazione fisica e sportiva presso i Provveditorati agli studi, più l'ordinamento dell'Isef di Stato (che rilascia un titolo di studio poi riconosciuto nella CEE) con corsi distinti per allievi e allieve. In seguito si aprono così, dopo quello di Roma, diversi Isef privati e poi pareggiati; ma per preparare il necessario contingente di docenti si adottano due canali: infatti accanto ai corsi universitari triennali a numero chiuso e fortemente selettivi, si prevedono all'occorrenza dei corsi chiamati "speciali", perché assai concentrati nel tempo, al fine di qualificare la maggior parte di docenti chiamati "aspecifici", bib 18, cioè immessi in servizio senza qualifica professionale, ma su chiamata dei presidi (l'ultimo dei quali è stato istituito dalla legge 270 del 1982). Nel frattempo riprende vigore lo sport scolastico: il Ministro della Pubblica Istruzione apre la collaborazione col Coni per il conseguimento dei brevetti sportivi nel '50; seguono poi la costituzione dei Gruppi sportivi scolastici nel '61; l'apertura dei Giochi della gioventù, nati per le Società Sportive, anche alla scuola nel '68 e il loro riconoscimento ufficiale come attività extrascolastica nel '75.

Sul finire degli anni '50 si sviluppa il tema dell'agganciamento del sistema scolastico al sistema produttivo, bib 19. L'istituto di ricerche sociali Svimez con un'inchiesta nazionale porta d'attualità l'insufficienza della scuola per le presenti e soprattutto per le future richieste dell'industria; previsioni frutto di una impostazione scienziata della ricerca sociale, incapace di vedere la realtà delle cose che, infatti, si rivelerà di segno opposto, bib 20. Il ministro Medici, intanto, prepara un piano organico per la scuola e l'università (con giusti riconoscimenti all'educazione fisica e con l'accantonamento di fondi per la costruzione delle scuole materne) che, dopo difficili vicende parlamentari, si riduce ad un intervento settoriale sulla scuola media: ecco, infatti, che sull'onda di una nuova formula di governo (il Centro-sinistra) l'accordo politico tra la parte socialista e la parte democristiana cade su una scuola media unitaria, istituita con la L. 1859 del 31 dicembre 1962, bib 21, che ingloba la vecchia scuola media unica del Bottai, l'avviamento professionale e la postelementare (negli ultimi anni in forte aumento sotto il ministro Gonella) realizzando il disegno politico di Gramsci.

Nel '63, dunque, nascono nuovi programmi d'insegnamento dell'educazione fisica per la secondaria di I grado (non più distinti per anno, ma solo per sesso e, per certi versi, innovatori, benché consistano ancora prevalentemente in un elenco di esercizi). In attesa della riforma conseguente, almeno così la si considerava allora, della scuola secondaria di II grado (imminente nelle attese del mondo della scuola, legata com'è a quella del grado inferiore), alcuni insegnanti con l'ispettore E. Enrile nel Convegno di Camaione tenuto nel '65 propongono un documento che vuole esprimere nuove linee programmatiche anche per questo livello di scuola, con contenuti e metodologie più aderenti alle necessità dei tempi e nel rispetto dello sviluppo corporeo, affettivo, intellettuale e sociale dell'adolescente, bib 22 (che verrà valorizzato coi programmi per la scuola secondaria superiore varati poi nel 1982).

I programmi per la scuola media, dettati l'11 maggio 1963, risultano costituiti da un'ampia e articolata introduzione generale che pone in evidenza il significato di una scuola realmente unica e del ruolo che essa deve realizzare nella formazione dei giovani in una società democratica. Ad essa si richiama la premessa specifica ai programmi di educazione fisica che indica le finalità generali dell'intervento educativo e alcuni suggerimenti metodologici come: il lavoro di gruppo per l'individualizzazione dell'insegnamento; prevalenza dell'uso del comando ad invito e discrezione nella proposta degli esercizi d'ordine; netta preferenza per l'impiego del movimento naturale, preatletico o ritmico (contro il movimento fortemente precisato dei programmi del '52) e largo spazio alla professionalità del docente nella ricerca di variazioni d'intensità, misura, ritmo, andamento, dinamismo, successione e combinazione. Gli esercizi poi sono divisi in due gruppi: quelli di formazione e sviluppo da un lato e quelli di applicazione dall'altro; con ciò si introduce in modo pragmatico il concetto di programmazione nel piano didattico, bib 23.

§ 5. VERSO UN NUOVO MODELLO IN UNA NUOVA SCUOLA

Dopo il boom economico si ha un lungo periodo di depressione che giunge fino ai primi anni '80, interrotto da brevi fasi di ripresa. I settori industriali chimico e metalmeccanico non si espandono più, anzi le imprese tendono a ridurre il mercato del lavoro organizzandosi scientificamente nella produzione (automazione), mentre comincia a crescere il settore dei servizi pubblici e privati (terziario). Nel 1967 è pubblicato "Lettera ad una Professoressa" di don Milani. Nel '68 scoppia, intanto, la contestazione studentesca che ottiene la liberazione degli accessi alle facoltà universitarie sulle ali di un altro fenomeno importante per tutta la società italiana: la scolarizzazione di massa. Tale fenomeno viene accompagnato purtroppo da una dequalificazione del livello educativo e didattico medio e da varie forme di mortalità scolastica (abbandono ed elusione dell'obbligo) contro la progressiva eliminazione (pressoché totale) della selezione diretta e manifesta nella scuola elementare e media (bocciatura), oltretutto da rilevanti problemi di riconversione e formazione dei docenti, bib 24. Nel 1969, comunque, si hanno i nuovi "Orientamenti" per la scuola materna che riformano con la Legge 444 del '68 la scuola del grado preparatorio del '28, dopo che il governo Moro 2 si era dovuto dimettere sulla iniziale bocciatura del testo due anni prima, per l'evidente conclusione non costituzionale del disposto normativo (risolto con la definizione "pubblica" sia delle scuole statali che di quelle non statali, perché comunque offrono un servizio alla popolazione). Nello stesso anno nascono i nuovi istituti professionali statali.

Nel 1970 viene pubblicato in Italia il saggio di Louis Althusser, "Ideologia e apparati ideologici di Stato": l'autore sostiene che la scuola non libera affatto i suoi alunni, ma li omologa ai

valori della cultura dominante. La scuola ha di per sé una natura solamente classista! È un perfetto strumento di conservazione sociale. Con gli anni '70 nella scuola italiana, però, si affermano i sindacati confederali che gestiscono nei confronti del Ministero la richiesta di passaggio in ruolo da parte di tutti quei docenti immessi in forma provvisoria nella scuola per far fronte alla scolarizzazione di massa e qui mantenuti in uno stato precario. Sono ancora questi sindacati ad ottenere i corsi delle 150 ore per gli studenti lavoratori (inizialmente del comparto metalmeccanico) nel '73 e i cinque decreti delegati del '74 sul riordino dello stato giuridico, sugli organi collegiali, su sperimentazione e aggiornamento ecc.; decreti che finalmente, nel rispetto della legge delega approvata l'anno precedente dal Parlamento, rifondano le figure giuridiche degli operatori scolastici, definendone anche i legittimi strumenti, i diritti e i doveri, le specifiche competenze all'interno di un cambiamento globale di gestione della scuola (dove gli organi collegiali vorrebbero riconoscere un ruolo imprescindibile a genitori ed alunni), bib 25.

Alle elezioni politiche del 1976 il PCI consegue un numero di voti ormai pari a quello della DC. Si prepara, conseguentemente al sorpasso e a governare il paese. Per quanto riguarda la scuola propone una fase di ampie innovazioni e tra queste anche l'insegnamento di educazione fisica vedrà uno spostamento sostanziale di orientamento. Mentre, come vedremo, la DC aveva canonizzato col Personalismo (G. Giugni) che dell'istruzione della sfera del corpo se ne occupasse l'insegnamento di Educazione Fisica, presente obbligatoriamente nei programmi dell'area comune di ogni livello di scuola come nucleo educativo fondante delle varie altre tecniche (ed. sportiva, ed. psicomotoria, ginnastica ecc.) e un altro partito, da tempo coinvolto in responsabilità di governo, come il PSI, a sua volta proponeva il potenziamento di quel nuovo orientamento che era costituito dall'Educazione Psicomotoria all'interno del potenziamento dei Linguaggi non Verbali, il PCI col suo responsabile per la ricerca scientifica G. Berlinguer, con gli altri responsabili per la scuola e con il sostegno dell'Arci-Uisp (organizzazione dello sport popolare) definisce una linea di annientamento della materia (a cominciare dal nome) e la sua sostituzione con lo Sport (prendendo le distanze da altri orientamenti marxisti fortemente contrari all'agonismo) che, tra l'altro, si presenta come un mondo pieno di voti a disposizione di chi li sa cogliere, bib 26 .

Nella scuola, intanto, una nuova riforma al fine di realizzare appieno il diritto allo studio, alla piena formazione e alla scolarizzazione degli handicappati, sancito dalla Costituzione, avviata già nel livello primario con la legge sulle attività integrative nel tempo pieno (L. n. 820 del 1971), viene avviata nella scuola dell'obbligo con la legge n. 517 del 1977 (programmazione delle attività integrative e di sostegno nelle 160 ore, sostegno per gli handicappati, abolizione degli esami di riparazione nella scuola media, delle classi differenziali e di aggiornamento, introduzione del giudizio di valutazione al posto dei voti). Nello stesso anno la legge n. 348 aveva già dato un nuovo ordinamento al piano di studi della scuola media (introduzione dell'educazione tecnica e di quella musicale, potenziamento delle scienze, abolizione delle opzioni tra cui quella per il latino, definizione delle modalità dell'esame di licenza), cfr. bib 27, e per finire nel 1979 vengono varati i nuovi programmi d'insegnamento e nel 1981 gli orientamenti per l'esame di licenza media, mentre per le superiori, caduta definitivamente la speranza di una riforma per il collegamento con la media (ogni partito dell'arco costituzionale aveva depositato un proprio disegno di riforma), si sviluppa la sperimentazione della struttura comprensiva in particolare per il biennio unitario (Bus, secondo le proposte della Commissione O. Biasini).

Poiché i programmi di educazione fisica nella scuola media, diversamente dai precedenti, sono comuni per maschi e femmine, quello stesso anno due docenti di sesso femminile chiedono ed ottengono, dopo l'intervento del Pretore di Pordenone, di essere incluse nelle graduatorie maschili degli aspiranti all'insegnamento, essendo quelle femminili già chiuse per saturazione delle cattedre libere. Al di là del fatto specifico, tuttavia, nasce una riflessione, talvolta anche polemica, da cui deriva una sperimentazione sotto autorizzazione ministeriale (ex art. 3 Dpr. 419/74) dell'insegnamento per classi miste (benché la coeducazione fosse già stata sperimentata nelle scuole medie integrate a tempo pieno e nei Bus), prevalentemente localizzata nelle regioni settentrionali, bib 28.

Sulla spinta della Teoria dell'Istruzione bruneriana e della conseguente Tecnologia dell'Educazione, anche nella scuola italiana di matrice gentiliana si impostano i problemi della programmazione educativa e didattica (Programmi del '79) e della operazionalizzazione degli obiettivi di insegnamento: per adeguare alle caratteristiche dei soggetti in apprendimento il curriculum manifesto (complesso delle esperienze esplicite di insegnamento proposte da una scuola ai suoi alunni), si piega a questa logica procedurale contestualizzante la generica prescrittività del

programma nazionale, bib 29. Così i nuovi programmi della media, ma poi quelli di educazione fisica delle superiori ('82) e quelli di educazione "motoria" (cambio del nome realizzato dalla Commissione Fassino, secondo l'ottica comunista) delle elementari ('85) presentano non più una lista normativa di esercizi, ma gli obiettivi didattici generali, lasciando alla professionalità del docente, mediata dagli organi collegiali, il compito di definire procedure, percorsi, tempi e materiali, oltretutto la verifica e la valutazione (che, per le nuove caratteristiche dello stato giuridico dell'insegnante, rimangono sostanzialmente senza parametri di riferimento).

Nei primi anni '80 si conclude anche un altro itinerario educativo importante per il rinnovamento della scuola: quello dell'integrazione scolastica degli alunni con svantaggio socio-culturale. Con l'istituzione delle classi a tempo prolungato nella scuola media (Dm e Om 22/07/1983) si abolisce il doposcuola facendo tesoro delle esperienze di tempo pieno nelle scuole integrate, bib 30, e dei "controsuola", bib 31. I docenti della classe sono titolari sia delle attività curricolari che di quelle extracurricolari, eliminando così una situazione che aveva in precedenza creato problemi di unitarietà nel processo educativo. In più, poi, i docenti di educazione fisica nelle classi a tempo prolungato si trovano ad insegnare a classi miste, portando l'esperienza anche delle LAC (Libere attività complementari) dell'ex doposcuola che avevano preso molte prospettive didattiche sia dalla "psicomotricità" francese che dal patrimonio popolare del gioco e della danza, dell'animazione e della drammatizzazione, aprendo così nuovi spazi culturali e metodologici alla disciplina mediante la sperimentazione didattica.

Nei fermenti culturali provocati dall'applicazione dei nuovi programmi (per altro nella scuola secondaria non accompagnata neppure da una minima formazione del personale), dalla sperimentazione e dall'insegnamento nelle classi a tempo prolungato e a tempo pieno, dalle esperienze psicomotorie ed espressivo - comunicative col movimento comincia a manifestarsi un nuovo modello educativo capace di rispondere anche alle nuove richieste di una società ormai largamente postindustriale e aperta a processi di globalizzazione e migrazione che porta ad una nuova funzione della scuola interpretando sostanziali cambiamenti nei bisogni di formazione della popolazione scolastica.

§ 6. NUOVI PROGRAMMI E ULTIME TENDENZE DEL SECOLO

I nuovi programmi per la scuola media presentano, infatti, accanto ai tradizionali, due nuovi obiettivi didattici: il primo è "attività motoria come linguaggio". Al di là delle polemiche pro e contro la psicomotricità (nata in Francia da un preciso riferimento filosofico e scientifico, cresciuta nell'esperienza rieducativa dei portatori di handicap e poi diffusasi in dimensione educativa da un lato e terapeutica dall'altro), polemiche che si ripetono da sempre tra i sostenitori dei vari indirizzi di attività e che non hanno mai avuto, come anche in questo caso, alcun significato pedagogico, ma sono sempre state solo strumento di gerarchizzazione amministrativo - culturale, bib 32, questa presenza è segno di una profonda revisione epistemologica in atto nella disciplina e motivo di rinnovamento nel corredo delle esercitazioni dei docenti.

Il secondo obiettivo poi riguarda "l'avviamento alla pratica sportiva" che definisce finalmente il senso educativo dell'attività scolastica sportiva, contro tutte quelle interpretazioni totalmente critiche (prevalentemente del fenomeno professionistico) diffuse dopo il sessantotto all'interno degli enti culturali e divenute poi strumentali ad un disegno di cambiamento politico. Questo secondo obiettivo comunque non fa che riconoscere una forte esigenza della società civile, quale recenti drammatici avvenimenti hanno tragicamente evidenziato (doping, illecito sportivo, teppismo negli stadi, ecc.), che attende legittimamente ancora un altrettanto forte impegno dalla scuola.

A completamento della sintetica analisi bisogna anche ricordare che tra i criteri orientativi per l'esame di licenza media (Dm 26/8/81) a proposito dell'educazione fisica nel "colloquio pluridisciplinare" si chiede l'accertamento della conoscenza delle finalità e delle caratteristiche delle attività motorie effettivamente praticate e l'acquisizione della consapevolezza sulla loro utilità per la vita e la salute. E parimenti i nuovi programmi per le superiori, in piena prosecuzione di quelli della media, presentano un nuovo settore d'intervento con l'obiettivo: "informazioni fondamentali sulla tutela e sulla prevenzione degli infortuni", anch'esso derivato per certi versi da importanti richieste della società contemporanea sui problemi che riguardano la salute mentale e fisica, nonché per altri versi in previsione del futuro assetto dell'esame di maturità. Quando tale intervento, infatti si pensava, potrà coordinarsi con le altre discipline per effetto dell'introduzione di una strategia educativa come la programmazione, forse l'insegnamento dell'educazione fisica potrà assumere un suo giusto ruolo di guida nel coordinamento del progetto didattico

pluridisciplinare per l'educazione alla salute anche nelle scuole secondarie superiori. Questo testo (DPR 1 ottobre 1982, n. 908) non solo delinea il nuovo programma negli "Istituti d'istruzione secondaria superiore, nei Licei artistici e negli Istituti d'Arte", ma delinea anche "Indicazioni programmatiche particolari per le scuole magistrali e gli istituti magistrali" che saranno del tutto trascurate (forse perché non conosciute) dai futuri estensori dei nuovi programmi della scuola elementare del 1985 e dei nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991.

Concludono questo complesso, ma unitario, disegno di pianificazione educativa nell'ambito delle attività motorie educative i nuovi programmi per le scuole elementari (DPR 104/85), in attesa dei nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia che arriveranno nel 1991. Qui il cambiamento è molto più radicale, perché implica il riferimento, anziché ad una dottrina di metodo come nei programmi Ermini del '55, alla conoscenza scientificamente fondata della funzione motoria e dello sviluppo psicofisico del fanciullo, per mettere in condizione il maestro di effettuare consapevoli scelte didattiche anche in quest'area del comportamento. Gli obiettivi didattici generali ed ancor più le finalità dell'educazione motoria, infatti, indicati per le scuole elementari richiedono ormai improrogabilmente una qualificazione universitaria dei docenti, già affermata in via di principio fin dalla legge delega dei decreti delegati sullo stato giuridico (L. n. 477 del 1973).

In questi ultimi anni, intanto, accanto all'impostazione funzionale psicomotoria si fa avanti sulla scena del dibattito epistemologico della disciplina una nuova (ma con antiche origini) visione strutturale basata sul sistema delle capacità coordinative e condizionali per apporto delle scuole dell'Europa orientale (Germania Est, Unione Sovietica e Polonia soprattutto), scuole che centrano il loro intervento educativo su uno sport fortemente valorizzato per l'educazione al collettivo, cfr. nota 32, ma anche e purtroppo, originariamente malato di doping, perché in questa prospettiva si gestiranno illeciti divenuti poi pratica frequente nell'agone mondiale da parte di molti sportivi d'alto livello, prima per propaganda nazionalista e politica e poi per successo personale.

Ma mentre gli Autori (del Coni) si confrontano e lavorano su questa ipotesi strutturale applicandola alla ricerca sullo sviluppo in età evolutiva (solo il Coni fa ricerca, secondo le sue finalità, perché ne ha i mezzi, mentre gli Isef, che ne dovrebbero avere la competenza istituzionale, sopravvivono soltanto nel brodo delle loro "scolastiche", lasciando scoperta la ricerca nella prospettiva educativa), nuovi avvenimenti stanno maturando nella scuola militante. Una nuova scheda di valutazione per la scuola elementare e per la scuola media viene messa in sperimentazione dal Ministero in attuazione della legge 517/77, basata su giudizi e non su voti. Fortemente limitata nella prima proposta (ministro Falcucci, 1985), ha una completa revisione nella seconda proposta (ministro Mattarella, 1990) che ne fonda il significato generale sulla descrizione della risposta personale dell'allievo alla programmazione, oltreché sulla predisposizione dei descrittori dell'apprendimento per ciascuna disciplina, bib 33.

Una norma del contratto per il triennio '88/90 (L. n. 426 del 1988) introduce, contro la legge 88 del 1958, l'insegnamento per classi miste nella scuola media (previo riordino dei programmi). E così, senza alcuna diffusione degli esiti della sperimentazione già avviata (le uniche indicazioni emergono dalla relazione annuale del Corpo ispettivo dell'anno '82/83), né alcuna formazione in servizio, gli insegnanti dal settembre '89 si trovano in questa nuova situazione. Né pare che gli Isef se ne siano accorti subito, introducendo conseguentemente un adattamento del curriculum nella prima formazione dei loro iscritti.

E per finire, con l'anno scolastico 90/91 il ministro avvia la sperimentazione degli ipotetici nuovi programmi per le discipline dell'area comune nel futuro biennio superiore (Commissione Brocca). Programmi che aprono per l'educazione fisica un ampio ventaglio di obiettivi e danno precise indicazioni circa le modalità di accertamento, ma nell'intento di specificare modalità e contenuti dell'apprendimento in modo anche giustamente propositivo, restringono il piano educativo e il senso di questa disciplina che, invece, in rapporto al momento evolutivo adolescenziale, potrebbe più adeguatamente lavorare sulle determinazioni sovrastrutturali (immagine del corpo) che su quelle strutturali (capacità condizionali), e con questo non si vuol intendere che le esercitazioni per lo sviluppo delle capacità vadano abbandonate, ma soltanto che vanno subordinate ad un livello di obiettivi che invece ancora non compare, bib 34.

Ma ormai i tempi sono maturi per una profonda e complessiva riflessione sul nuovo assetto della scuola. Nel gennaio-febbraio 1990 si tiene a Roma la Conferenza Nazionale della Scuola: nella sintesi conclusiva del CNPI (ampiamente polarizzato politicamente) si ipotizzano: a) rendere effettiva l'offerta scolastica per una fruizione obbligatoria di almeno 10 anni, b) far convivere con una concezione dell'istruzione aperta a tutti la valorizzazione delle diversità, c) istituzionalizzazione

del servizio nazionale di valutazione, d) avviare la riforma della scuola secondaria superiore e degli esami di maturità, e) regolamentazione legislativa della scuola non statale, f) istituzione dell'autonomia delle scuole, g) riforma di Accademie e Conservatori, h) potenziamento della scuola media come scuola secondaria ecc. (bib 35).

Bibliografia

- (1) Bariè, L 'Italia nell'Ottocento, Utet, Torino, 1964, pag. 670 e seguenti.
- (2) O. Natale, F .P. Colucci e A. Natoli, La scuola in Italia. Dal 1959 ai decreti delegati. Mazzotta, Milano, 1975, pag. 19.
- (3) A. Santoni Rugiu, Storia sociale dell'educazione, Principato, Milano, 1980, pag. 224.
- (4) V. Brunetti Brunelli, Leon Battista Alberti e il rinnovamento pedagogico nel 400, Vallecchi, Firenze, 1925. E. Enrile, Educazione fisica e sport nel pensiero dei Rinascimentali, Traguardi, Anno XV, n. 28/28 e 30 del 1971.
- (5) E. Bascetta, a cura di, Sport e Giochi trattati e scritti dal XV al XVIII secolo, Ed. Il Profilo, Milano, 1978.
- (6) A.A. Mola, Dal regno sabauda al fascismo per forgiare nuovi soldati, in Storia illustrata, n. 305, aprile 1983
- (7) R. Novara, Lineamenti di storia dell'educazione fisica nel contesto della Scuola italiana, Didattica del movimento, 23/24, febbraio 1983, Sss, Roma.
- (8) F. De Vivo, Educazione generale ed educazione fisica, Nuova Paideia, 3/4, anno V, Cirmes RM
- (9) L. Compagnoni, Emilio Baumann e i programmi di educazione fisica, Educazione fisica e sport nella scuola, n. 208 del giugno, 1982 (da Tesi dell'Isef di Bologna).
- (10) M. Di Donato, Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna. Studium, Roma 1962. G. Bonetta, Corpo e nazione, Angeli Milano 1990.
- (11) O. Canestri e O. Recuperati, La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi, Loescher, Torino, 1976, pag. 136/ 149.
- (12) M. Barbagli. Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia, Il Mulino, Bologna, 1974, pag. 197.
- (13) M. Di Donato, Cenni storici sulla "Ginnastica" e sulla "Educazione fisica" nell'Italia contemporanea, appendice di J. Ulmann, Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi, Armando, Roma. 1967, pag. 365.
- (14) U. Cassinis, "Ginnastica", Enciclopedia Treccani, Istituto dell'enciclopedia italiana, Roma '49
- (15) I. Perrotto, Evoluzione della metodologia dell'educazione fisica in Italia, I problemi della pedagogia, 2/3, marzo/giugno 1973 Roma.
- (16) I. Dani, Profilo storico delle norme sull'educazione fisica. Montefeltro, Urbino, 1967 (dispensa Isef), da pag. 25.
- (17) O. Gozzer, 1946-1956: gli anni di assestamento e ricostruzione, Annali della Pubblica Istruzione, 2/3, marzo/giugno 1987, Le Monnier, Firenze.
- (18) AA. VV .L 'educazione fisica e lo sport nella scuola, Le Monnier, Firenze, 1983 da pag. 106.
- (19) V. Cesareo, Sociologia ed Educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- (20) O. Medici, Introduzione al piano di sviluppo della scuola, Istit. Poligr. dello Stato. Roma. 1960
- (21) AA. VV ., La nuova scuola media, Movimento Circoli della Didattica, Roma, 1964.
- (22) A. Monti, L 'educazione fisica negli Istituti secondari, I problemi della pedagogia, 2/3, marzo/giugno 1973, Roma.
- (23) E. Enrile, Le attività motorie del preadolescente, Le Pleiadi, Massa, 1965.
- (24) M. Barbagli, M. Dei, Le vestali della classe media, Il Mulino, Bologna, 1969.
- (25) L. Ambrosoli, La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi, Il Mulino, Bologna, 1982, da pag. 335
- (26) AA. VV., Sport e società, (con interventi di G. Berlinguer, A. Morandi, E. Menduni ecc. e i progetti di legge di PCI, DC PSI per l'istituzione del servizio nazionale delle attività motorie e dello sport), Editori Riuniti Roma 1976, da pag. 17.
- (27) S. Cinà, La scuola media venticinque anni dopo, in Orientamento scolastico e professionale, n. 4 ott/dic 1987, Roma.
- (28) A. Suberati, Da Stresa una indicazione di svolta? e Prospettive dell'educazione fisica, in Didattica del movimento, n 11, settembre/ottobre 1980 e n. 18/19, febbraio 1982, Sss Roma.
- (29) F. Martignon, Lo stato della programmazione nelle scuole medie, Ricerche didattiche, n. 303/304, marzo/aprile 1987, a cura del Mcd, Roma.

- (30) AA. VV., Organizzazione della scuola e programmazione educativa in presenza dell'handicappato, Le Monnier, Roma, 1981.
- (31) M. Dei, M. Rossi, Sociologia della scuola italiana, Il Mulino, Bologna, 1978, pag. 209 e segg.
- (32) M. Riva, Suddivisione delle qualità motorie, Didattica del movimento, 65, novembre/dicembre, 1989, Sss, Roma.
- (33) C. Coggi, La sperimentazione della scheda di valutazione: storia e prospettive, Ricerche didattiche, 328/329, ott/nov 1989, Mcd Roma.
- (34) M. P. Dellabiancia, Lineamenti programmatici dell'educazione fisica nei corsi sperimentali annessi all'Istituto magistrale di Mestre, e Per una didattica dell'educazione fisica, in Didattica del movimento, rispettivamente n. 1/2 gennaio/febbraio 1984 e n. 45/46, luglio/ottobre 1986, Sss, Roma
- (35) Adunanza del 10 dicembre 1990 del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

Capitolo secondo. La Pedagogia in Italia nel secondo dopoguerra percorre nuove strade (tratto da Pedagogia sperimentale, ed. 2015 e da Pedagogia della Formazione, ed. 2009 con adattamenti)

§ 1. TRACCE DI PEDAGOGIA FILOSOFICO/ERMENEUTICA IN GENTILE E PEDAGOGIA CATTOLICA

1) Pregressi gentiliani

Per fare un discorso sull'educazione fisica, motoria e sportiva è sicuramente utile sviluppare un quadro essenziale della Pedagogia negli ultimi anni in Italia, anche se ciò può voler dire poi considerare anche gli sviluppi più importanti delle scienze umane. Si può in tal senso partire dai fondamenti posti all'inizio della società moderna (inizio del Novecento) dal pensiero gentiliano. Il sorgere del problema pedagogico in G. Gentile si è presentato, infatti, secondo due aspetti della realtà che consistono insieme nell'atto spirituale: due aspetti che non sono propriamente due facce della medesima realtà (in altre parole, insiti nell'oggetto), ma due diversi punti di vista da cui tragarla (in altre parole, insiti nel soggetto), come i due occhi che danno la vista alla persona. Col primo occhio, infatti, si vede la realtà così com'è, vale a dire come un fatto (si tratta dell'occhio della scienza); col secondo, invece, si vede la realtà come dovrebbe essere, vale a dire come un atto (si tratta dell'occhio della filosofia) e per quanto ci si sforzi, non è possibile escludere uno di questi punti di vista. Si tratta, infatti, della doppia considerazione del reale che porta a due diversi significati: da un lato ci si chiede come si realizza l'uomo, come si sviluppa lo spirito umano e quali sono le leggi dell'educazione umana; dall'altro lato ci si chiede come si deve realizzare l'uomo e qual è l'uomo che dobbiamo costruire (bib. 1).

In altre parole il problema dell'educazione è oggetto sia della psicologia e della sociologia, quali scienze (dei fatti) dello sviluppo naturale e culturale dello spirito individuale e sociale, che dell'etica, quale ricerca filosofica (degli atti) in perseguimento dei fini cui deve mirare tale sviluppo per effetto di certi valori. In tal senso, dunque, il pedagogista di fronte a questa divaricazione deve pur decidere quale strada intraprendere. Da tale divaricazione sono derivati, infatti, e si sono sviluppati, nel corso del Novecento, due filoni di pensiero che portano i pedagogisti a propendere verso: a) la pedagogia scientifica come discussione degli esiti delle ricerche sviluppate dalle scienze sull'educazione (pedagogia come scienza dell'educazione, o come disciplina tra le scienze dell'educazione). Ovvero, b) la pedagogia filosofica come discussione dei fini e dei valori dell'educazione (pedagogia come filosofia dell'educazione, o come disciplina ordinatrice metodologica ed epistemologica delle scienze dell'educazione).

Ai giorni d'oggi queste prospettive si sono intanto radicalizzate diventando, la prima, la strada che sta percorrendo la pedagogia clinica (nata dal paradigma educativo e dall'esperienza d'Itard col ragazzo selvaggio, aperta ad approcci medico-scientifici e anche con influenze e riferimenti psicoanalitici) e la seconda, la strada della pedagogia ermeneutica (legata al metodo discorsivo della filosofia per interpretare il senso della realtà). Del resto dalla fine della guerra agli anni '90 molta acqua è passata sotto i ponti e poco alla volta si sono potute affermare varie scuole pedagogiche che hanno dato vita ad un ampio e approfondito dibattito sull'educazione e sulla

scuola, anche se questa non sembra averne tratto alcun giovamento dal momento che, mai come ora, si è registrato un tale abbassamento dei livelli di conoscenze e abilità nei nostri allievi (vedi esiti OCSE Pisa, bib. 2). Pressoché nullo, poi, il riferimento all'educazione fisica.

2) La pedagogia cattolica.

Sono due i principali filoni di studio della cultura cattolica sull'educazione che, nonostante le proprie diatribe interne, in Italia e nel mondo aveva tenuto una grande tradizione d'insegnamento fin dall'atto con cui Carlo Magno nell'alto medioevo, cadute tutte le istituzioni imperiali romane, aveva affidato alla chiesa cristiana l'educazione popolare (poi ulteriormente approfondita e sviluppata nella Riforma protestante): in tal senso un filone si può far risalire al pensiero platonico, reinterpretato cristianamente da Agostino d'Ippona e Bonaventura da Bagnoreggio, ripreso nel corso del medio evo e oltre dai francescani con decisa contesa per la supremazia nelle università nei confronti dell'altro filone, quello che si può far risalire al pensiero aristotelico, anch'esso poi reinterpretato cristianamente da Tommaso d'Aquino e ripreso dai domenicani. Gli esponenti principali di tali orientamenti sono per il primo indirizzo Luigi Stefanini e per il secondo Mario Casotti (1896 - 1975), già allievo di Gentile che, quando venne chiamato da padre Agostino Gemelli (1878 - 1959) fondatore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, alle cattedre di Pedagogia nella Facoltà di Magistero e di Storia della Pedagogia nella facoltà di Lettere e Filosofia dello stesso istituto, si staccò dal maestro convertendosi al Cattolicesimo (1924).

Si deve ricordare, per comprendere a fondo la drammaticità di tale passaggio (dall'Attualismo al Neo-Tomismo), come tra i due orientamenti filosofici ci fosse un vero e proprio abisso, tanto che padre Gemelli arriverà nel 1927 a gettare l'anatema sul pensiero attualistico, dicendo in faccia a Gentile che non c'era nessun altro approccio filosofico tanto contrario alla religione cattolica, come il suo idealismo (bib. 3). Perché tale profonda presa di posizione? Sembra chiaro che, se il concetto dello spirito come sviluppo in eterno divenire dell'Attualismo può rivitalizzare la pedagogia filosofica, al contrario le filosofie dello spirito come sostanza (in particolare l'Aristotelismo, il Tomismo e il Neotomismo di cui Padre Gemelli fu forse il principale esponente con la fondazione della "Rivista di filosofia neoscolastica") non possono che ripetere le formule pedagogiche già definite. E lo stesso aspetto comporta, dall'altro canto, il massimo distacco dalla pedagogia psicologica e dall'inardimento fattuale (come oggettivazione) della pedagogia scientifica, così come anche di tutte le altre discipline (scientifiche) dell'uomo per il primo approccio, contro la loro accettazione sostanziale da parte del Tomismo (bib. 4). E così tale posizione d'intransigenza sostanziale si riverbererà, seppur in termini mutati, nell'opera di Casotti nei confronti di tutte le nuove istanze cattoliche che si presenteranno in seguito.

Stefanini (1891 - 1956), partendo dall'esistenzialismo per cui l'essenza dell'uomo consiste nella sua esistenza nel mondo (dasein o esserci), colta come finitudine e angoscia, supera tale orientamento che gli sembra non valorizzi adeguatamente la ragione e la libera possibilità di scelta morale, perché l'attimo esistenzialistico (il momento della presa di coscienza: cfr. K. Jaspers, "Filosofia" come l'immediatezza inoggettivabile e irriducibile del singolo) non è un momento del tempo umano (cfr. M. Heidegger, "Essere e tempo": lo schema concettuale per la comprensione dell'essere dell'uomo è la temporalità, unità estatica di passato, presente e futuro che si apre nel progetto di vita), ma specchio dell'eternità secondo la visione cristiana di Agostino che così concilia, superandoli entrambi, idealismo ed esistenzialismo: se "il primo ipostatizza la ragione contro la persona, il secondo isola la persona dalla ragione ... Sant'Agostino invece personifica il rapporto uomo-Dio e quello conoscitivo uomo-cose, personifica infine il rapporto tra le facoltà dello spirito. Il tutto avviene nella storia, regno del contingente ma anche regno della libertà dell'uomo ... l'uomo non è automa ma attore della storia, come lo è Dio che regola la storia come un poema" (bib. 5).

Il pensiero di Stefanini ha ottenuto una certa risonanza proprio nei primi anni del dopoguerra e durante il lungo ministero Gonella (Centri Didattici), tuttavia era troppo vicino a quello di Gentile (che aveva posto il motto d'Agostino in testa al suo Sommario), così non solo ha dovuto subire l'ostracismo della Editoria cattolica per certe sue opere, ma poco alla volta è stato coperto e sopito dall'altro filone. Da ricordare che Stefanini è fra i promotori nel 1945 del Centro di Studi Filosofici di Gallarate.

Casotti, invece, è stato l'interprete più rigoroso e fedele dell'approccio cattolico-tomistico, difendendolo nei confronti dell'Idealismo, dell'Attivismo "che, partendo dall'evidente necessità di una disposizione attiva nell'apprendere finisce con il sostenere che l'educando deve essere agente

del suo stesso apprendimento" (cfr. "Scuola attiva", La Scuola, Brescia 1937), e del Personalismo italiano (riferito ad Armando Carlini (1878 - 1969) e Giuseppe Flores d'Arcais (1908 – 2004), più il già citato L. Stefanini), preda della suggestione dello Spiritualismo e del Personalismo francese.

Del resto il documento ufficiale dell'approccio pedagogico cattolico allora contemporaneo è l'enciclica "Divini Illius Magistri" emanata da papa Pio XI il 31 dicembre 1929. In essa si afferma che, poiché nella natura umana permangono gli effetti del peccato originale, "sin dalla più tenera infanzia devesi illuminare l'intelletto e fortificare la volontà con le verità soprannaturali e i mezzi della grazia senza di cui non si può né dominare le perverse inclinazioni, né raggiungere la debita perfezione morale". Ora, poiché ogni insegnamento al pari di ogni azione umana ha necessaria relazione di dipendenza al fine ultimo dell'uomo è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola siano governati dallo spirito cristiano sotto la direzione e la vigilanza materna della chiesa. L'enciclica considera perciò falso il "naturalismo pedagogico, che in qualsiasi modo esclude, o menoma, la formazione soprannaturale cristiana nell'istruzione della gioventù; ed è erroneo ogni metodo di educazione che si fonda in tutto o in parte, sulla dimenticanza del peccato originale e della grazia, contando quindi sulle sole forze dell'umana natura" (bib. 6).

Sempre più isolato, perché considerato troppo integralista, Casotti ha però collaborato con le principali riviste di ispirazione cattolica (Vita e Pensiero, Rivista di filosofia neoscolastica, La Civiltà Cattolica) e con l'editrice La scuola di Brescia pubblicando numerosi studi storici e nuove edizioni di pedagogisti del passato. Ma il suo pensiero tomista lo porta anche a criticare negli ultimi anni l'approccio sperimentale e, intervenendo sui rapporti tra metodologia e didattica, a mettere in guardia dagli eccessi di quanti sono soliti "plaudire alla "rivoluzione copernicana" o puerocentrica, e scagliarsi ferocemente contro "l'educazione antica" (bib. 7). Il suo impegno, tuttavia, non ha potuto arginare le derive attiviste, personaliste e pragmatiste che portarono nuove istanze al pensiero pedagogico cattolico mentre egli era ancora attivo (S. Vanni Rovighi, M. Laeng, G. Catalfamo, R. Zavalloni, M. Peretti, G. Giugni, L. Volpicelli ecc.) e ancor meno quelle che vennero dopo il Concilio Vaticano II, determinante nel cambiare progressivamente l'orientamento generale della pedagogia cattolica, ora non più connotata come diritto della Chiesa, bensì come suo dovere, in linea con le prospettive di apostolato che devono coinvolgere l'intera comunità ecclesiale e all'origine delle idee e delle innovazioni della scuola proposte dai ministri democristiani negli ultimi anni della nostra prima repubblica nell'ottica dell'Attivismo cristiano (come per l'integrazione dei disabili).

(Nota per l'Ed. fisica) Tra i Personalisti, sarà G. Giugni ad approfondire il quadro pedagogico dell'Educazione fisica (G. Giugni, *L'educazione fisica e la personalità nell'età evolutiva*, lem Napoli 1963; *Presupposti teoretici dell'educazione fisica*, Sei Torino 1973; *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Sei Torino 1986; *L'educazione fisica nei programmi d'insegnamento della scuola italiana*, in "Annali della P. I." n. 2 del Marzo/Aprile 1992) con un ulteriore, chiaro e definitivo apporto di A. Fabi (A. Fabi, *Educazione fisico-motoria nel fanciullo: aspetti pedagogici*, in Corsi di qualificazione in ed. fisica per insegnanti elementari, Scuola dello sport Roma 1980).

§ 2 PEDAGOGIA MARXISTA E DEI FENOMENOLOGI

1) La pedagogia marxista.

Mentre gran parte del panorama pedagogico italiano postbellico si affaccia dalla finestra del marxismo e del socialismo, in senso ristretto la pedagogia marxista è quella proposta da Gramsci (1891 – 1937) durante la prigionia, in particolare tra gli anni 1931 e 1934, nella sua opera più importante: "I quaderni dal carcere", prima di ammalarsi gravemente. Con riferimento diretto al pensiero di Marx, egli elabora la sua "Filosofia della prassi" o "Storicismo assoluto" (non senza un chiaro eco crociano e gentiliano), finalizzata alla trasformazione della società con egemonia della classe allora subalterna: il proletariato che deve guidare tale rivoluzione e per diventare classe dirigente, tuttavia, deve lavorare alla creazione del consenso di cui ha bisogno. Gramsci, a questo punto, affronta aspetti sociali di tipo pedagogico: il compito di educare il popolo spetta al partito che si presenta come "educatore collettivo" e, nel suo sforzo pedagogico, segue il criterio del conformismo, cioè dell'organizzazione della cultura, in modo tale da investire ogni cittadino, modellandolo sul progetto politico-culturale del partito stesso. Un ruolo fondamentale assumono gli

intellettuale "organici" perché, non essendo soltanto gli uomini di cultura, ma anche coloro che lavorano nel settore produttivo e in quello politico-amministrativo, non risultando staccati dal popolo e aderendo ai problemi concreti, possono agire come funzionari del partito, da specialisti facendosi politici e curando gli interessi comuni, perché il popolo non abbia bisogno di altro se non del Partito (bib. 8).

La cultura comunista è centro di questa rivoluzione, che libera dal folklore e integra le classi sociali. L'egemonia culturale si costruisce attraverso la scuola ed altre istituzioni. Gramsci critica la scuola gentiliana ed è contro ogni forma di ideale metafisico, ma anche contro una scuola professionale (Leghe socialiste lombarde) che impedisce al ragazzo di crescere, di maturare una sua creatività, in quanto lo indirizza precocemente a un lavoro manuale e meccanico, segnando il suo futuro, quello della classe operaia che aliena se stessa e il proprio lavoro a terzi. Gramsci teorizza, invece, una scuola di base uguale per tutti fondata su un nuovo modello educativo in cui si uniscono sia l'attività intellettuale, con la riscoperta delle fonti classiche, che quella manuale attraverso il lavoro, così da stimolare l'allievo alla crescita verso un'etica di lavoro. Una scuola, quindi, di cultura, non di tipo politecnico, ma che sia sempre orientata al lavoro, impegnata in una trasformazione della realtà. Propone conseguentemente una scuola media unica, obbligatoria fino a 14 anni, ma che si richiama, appunto, ad un esplicito "conformismo", basato su un inevitabile nozionismo, necessario per superare il dogmatismo idealistico-borghese e il senso comune. È quanto si poteva realizzare con l'istituzione della Scuola media nel 1962, attuata dal primo Governo Moro di centro-sinistra senza alcuna sperimentazione né formazione del personale.

Gramsci è contro ogni facilitazione, è per una scuola che richiede impegno e sforzo, sacrifici, solo così si assicura alla classe lavoratrice "un nuovo strato di intellettuali". Lo studio è un mestiere faticoso, basato su un tirocinio non solo intellettuale ma anche muscolare e nervoso, la scuola deve essere formativa, esigente e innovativa, e deve riconoscere chi è meritevole, indipendentemente dalla classe di appartenenza, quindi una scuola per tutti. Tutti devono avere la possibilità di studiare. Fin dall'infanzia deve permettere la formazione, la crescita, lo sviluppo del carattere; una scuola, dice Gramsci che "non ipotechi l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza a muoversi entro un binario a stazione prefissata".

Il modello pedagogico gramsciano, pur aperto al contrasto tra emancipazione e conformismo, si è posto come il modello più avanzato e più democratico elaborato dal marxismo, anche nelle ulteriori evoluzioni berlingueriane realizzate alla luce del modello di Althusser (apparato repressivo e apparato ideologico di Stato), tanto che può influire sul quadro pedagogico italiano, guidando sia la strategia educativa del P.C.I. (basata su scuola media unica, anti-spontaneismo e scuola di cultura), sia e soprattutto gli orientamenti pedagogici (B. Ciari, D. Bertoni Jovine, L. Lombardo Radice, M. A. Manacorda, G. Bini, S. Neri per le riviste "Riforma della Scuola" e "Quaderni di Cooperazione educativa"), diffusi inizialmente con varie associazioni culturali e sindacali di insegnanti e l'Editrice "Editori Riuniti".

(Nota per l'Ed. fisica) Gramsci non parla dell'Educazione fisica, ma fa pratica personale di Ginnastica razionale, interpretata in tanti diversi modi dai commentatori "politici", ma sostanzialmente consistente negli esercizi elementari delle diverse parti del corpo, al fine di mantenere una funzionalità motoria normale in un soggetto che, per la vita del carcere, era costretto a trascorrere gran parte della sua esistenza in spazi chiaramente ristretti.

2) La pedagogia fenomenologica.

In Italia si richiama alla Fenomenologia (con influssi esistenzialistici) la pedagogia di P. Bertolini (1931 – 2006, nipote di L. Geymonat) e dei suoi seguaci: il punto d'avvio è la necessità epistemologica di una fondazione della pedagogia come scienza rigorosa e la costruzione di questa attraverso il pensiero fenomenologico. Parte da una visione negativa della società contemporanea in crisi esistenziale complessiva, inizialmente caratterizzata dalla caduta di filosofia, scienza e politica, poi ampiamente criticata alla luce di proposizioni sociologiche più o meno dichiaratamente interpretate in senso politico e progressista. Il superamento di questa condizione negativa va realizzato per l'A. alla luce della riflessione husserliana e mediante la riaffermazione della soggettività dell'Io (dell'individuo), attraverso la presa di coscienza della sua identità e della sua responsabilità nell'evoluzione personale (cfr. *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero 1958 e *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia 1988). Questa soggettività è caratterizzata dall'intenzionalità dell'oggetto che, nell'ambito della conoscenza, si esprime come un "processo costruttivo sempre dinamico e dialettico (dunque, storicamente

condizionato), nel quale ciò che conta è la relazione tra soggetto e oggetto e di conseguenza l'essere in quanto si manifesta e si rivela ... il problema della conoscenza e della verità si affronta e si risolve ... con lo sforzo di cogliere di ogni fenomeno (di ogni realtà) il senso o il significato ... nella consapevolezza che l'unica verità-per-l'uomo che conta davvero è l'insieme dei significati che egli contribuisce a determinare" (questo però porta ad accettarli comunque, anche quando sono negativi o conducono al nichilismo: prospettiva che non tutti possono condividere).

Ordinario di pedagogia generale nel 1968, dopo un anno di insegnamento a Catania Bertolini giunge a Bologna, a una cattedra che tiene a vario titolo fino quasi alla morte, ma "il suo lavoro più importante degli ultimi anni è consistito forse nel guidare una riflessione collettiva su quello che era stato il tema centrale della sua esistenza di studioso: cosa significasse pensare fenomenologicamente le tematiche della pedagogia. Ne era uscito ai primi del 2006, da Erickson, quello che sarebbe stato l'ultimo libro da lui curato: "*Per un lessico di pedagogia fenomenologica*". Nel 1988 aveva infatti cominciato a raccogliere un gruppo di allievi e di studiosi di varia estrazione (G. Boselli, L. Caronia, E. Bottero, M. Dallari, V. Mazzoni e molti altri) accomunati dall'impronta fenomenologica del pensiero: fu il gruppo di ricerca fenomenologica e autoformazione "Encyclopaideia", e furono tanti libri e furono convegni e dopo qualche anno nacque la rivista omonima" (bib. 9). Tutto ciò ha prodotto un orientamento pedagogico abbastanza diffuso nella scuola e nella società italiana del secondo dopoguerra, spesso combinato all'approccio, se non all'organizzazione, più recente della proposta marxista, o meglio "postmarxista".

(Nota per l'Ed. fisica) L'esistere pedagogico di Bertolini è critico nei confronti dell'Educazione fisica, perché nel solco fenomenologico vuole valorizzare l'esperienza educativa del corpo vissuto (il "leib" di Husserl), mentre questa disciplina gli pare costruita quasi interamente sul corpo concetto (korper) e dunque sviluppo di forme di una caduta di senso per il soggetto e di svalorizzazione dell'esperienza corporea. In tal senso l'apprezzamento principale di Bertolini va allo Scautismo (apprezzamento condiviso poi ampiamente con Massa)

§ 3. PROBLEMATICISMO E CLINICA DELLA FORMAZIONE

1) Il Problematicismo (o Criticismo) pedagogico.

Allievo di A. Banfi, G. M. Bertin (1912 – 2002) riprende alcune tematiche sviluppate dal maestro e le discute sistematicamente. Tra una filosofia in crisi o che risolve tutto nell'analisi del linguaggio e una pedagogia sempre più appoggiata alle scienze, esiste ancora una funzione della filosofia dell'educazione? L'A. risponde positivamente indicandola, non solo nella spiegazione della scelta delle finalità nei vari settori educativi e dei relativi metodi, atto dovuto da coloro che sono impegnati nell'insegnamento per propalare le implicazioni delle proprie scelte, ma anche nell'esplicitazione di un piano universale (trascendentale, per usare la terminologia kantiana cui, del resto, fa esplicito riferimento anche l'A.) dell'esperienza educativa, cioè della problematica generale dell'educazione (compito del filosofo). Questi, dunque, sono gli oggetti di studio di una tale filosofia che va distinta, nondimeno, in modo assai deciso e definitivo da una pedagogia intesa come scienza dell'educazione.

La filosofia dell'educazione, infatti, è mirata all'analisi dell'esperienza educativa in forme strutturali libere da determinazioni particolari, mentre la pedagogia (o Scienza dell'educazione per l'A. ma anche per molti pedagogisti accademici del suo tempo) è orientata ad un'impostazione educativa concreta e determinata. Certamente il percorso filosofico, seguendo il procedimento critico banfiano, dunque, deve partire dal momento critico trascendentale dell'esperienza educativa (ancora scevra da potenzialità ontologiche) per riferirsi in seguito all'analisi delle sue forme concrete ed ontologicamente determinate (nell'essere, nell'esistere e nel dover essere). Procedo poi attraverso i due momenti della problematicità (molteplicità delle forme che si presentano all'esperienza) e del suo superamento secondo una direzione razionale (capace di integrare in funzione di un progetto educativo unitario la molteplicità delle forme medesime).

Il momento trascendentale deve definire in una forma specifica la complessità dell'esperienza educativa con rispondenza, dato il suo carattere generale, a tutte le diverse e tipiche situazioni pedagogiche, al fine di farne un momento regolativo delle medesime. In tal senso la modalità espressiva più adeguata sembra quella di una formula per antinomie (ciascuna costituita da una tesi e da una antitesi che si oppongono, escludendosi a vicenda, ma mantenendo

una propria validità riflessiva), dove le coppie di posizioni opposte “permettono la delimitazione di un campo educativo aperto alla comprensione dell’universalità delle forme in cui l’esperienza educativa si manifesta” (bib. 10). Le differenti soluzioni, ad esempio, del problema della formazione della personalità sono nate da due esigenze antitetiche: quella egocentrica (affermazione del soggetto) e quella eterocentrica (depotenziamento dei valori dell’individualità).

Così tutti i modelli pedagogici riferiti agli indirizzi che storicamente hanno sostenuto l’uno o l’altro degli opposti della formula sono inclusi e richiamati nella formula medesima e ad essi si può applicare l’analisi filosofica trascendentale conseguente. Importante come riferimento pedagogico, il problematicismo (o criticismo), però, risultando troppo astratto, nonché di difficile argomentazione da un lato e volutamente povero di proposte metodologico-didattiche dall’altro, non ha visto alcuno sviluppo pratico nell’educazione italiana, rimanendo circoscritto (e non sempre) all’istituzione universitaria bolognese, nonostante il caloroso riferimento del suo principale allievo F. Frabboni.

(Nota per l’Ed. fisica) Per la nostra disciplina, invece, Bertin propone un quadro sintetico, ma di grande significato, sull’impostazione pedagogica dell’Educazione fisica (contrariamente a quanto fanno gli altri pedagogisti, salvo i Personalisti), con semplici ma valide prospettive di sviluppo, anch’esse però tralasciate (in realtà del tutto contraddette) dalla riforma montante della scuola.

2) Nascita della Clinica della Formazione (e breve storia della Formazione professionale)

Alle origini della pedagogia clinica si situa l’opera di un originale autore che dà vita ad un’altra interpretazione della pedagogia (e ad un’altra scuola pedagogica con D. Demetrio e A. M. Riva): è la via lucidamente proposta da R. Massa con individuazione e argomentazione di una nuova prospettiva evolutiva in direzione della clinica della formazione. La formazione diventa il nuovo riferimento, mentre fino ad ora si era inteso approfondire il discorso pedagogico sull’istruzione; cos’è allora questa formazione? È un quesito che, pur ascoltando più volte direttamente l’Autore, lo scrivente, tuttavia, non ha mai chiaramente recepito, se non nebulosamente e nella direzione della Formazione professionale.

Così parrebbe anche leggendo l’ultima indicazione dell’Autore (*La clinica della formazione*, a cura di R. Massa, FrancoAngeli Milano 1992, pag 15 e 16): “Proprio allo scopo di giungere a situarsi entro una prospettiva capace di parlare pedagogicamente di educazione attraverso un approccio empirico-conoscitivo di tipo clinico ... travalica largamente tanto la pedagogia quanto le stesse scienze dell’educazione ... anche in riferimento all’educazione familiare e all’educazione extrascolastica ... si danno e si progettano innumerevoli azioni formative il cui insieme possiamo assumere ... “il mondo della formazione”. Usiamo il termine “formazione” ... pratiche diverse da quelle di cui si occupava tradizionalmente la pedagogia, come nel caso della cosiddetta formazione aziendale, ma almeno di fatto una vera e propria disciplina – di natura prevalentemente psico-sociologica – del tutto esterna alla pedagogia stessa. Anche se poi in essa si usa ampiamente, e spesso in maniera più aperta e fattiva, un bagaglio didattico e metodologico di natura sostanzialmente pedagogica ...”

Col senno di poi possiamo dire che queste proposte ci paiono oggi ancor più interessanti, perché dettate quando ancora i fenomeni socioculturali predisponenti erano solo accennati, risalendo il lavoro di Massa agli anni ‘80, mentre oggi, dopo la Legge 28 marzo 2003, n. 53, sono il vero oggetto del nostro lavoro odierno, perciò fin da allora Massa faceva riferimento ai segnali premonitori delle tendenze che poi negli anni ‘90 del Novecento e nel primo decennio del ventunesimo secolo si affermeranno definitivamente riguardo allo sviluppo dell’educazione in quella che è stata denominata in vari modi, ma che comunemente è indicata col termine di società postmoderna, cogliendone le sfumature più profonde anche tramite la guida concettuale e gli strumenti d’analisi di M. Foucault (*Nascita della clinica, Le parole e le cose, L’archeologia del sapere*).

Per comprendere cosa volesse dire Massa, possiamo considerare con F. Cambi che fa piazza pulita di molte delle suggestioni e delle provocazioni di Massa, come sia l’educazione che l’istruzione siano orientate alla e regolate dalla *formazione come processo di costruzione di un sé* autonomo dentro il contesto-di-senso del soggetto storico, culturale, sociale e di un sé attivo in quel contesto, anzi dialetticamente attivo. Il formare, dunque, “ha una sua specifica identità, rispetto all’educare e all’istruire: è un processo del soggetto e nel soggetto, è processo di costituzione di sé come soggetto-dotato-di-una-propria-forma, è percorso che dura tutta la vita, è itinerario inquieto, drammatico, dialettico, sempre. È gestione della «spiritualità» (coscienzialità,

interiorità, culturalità) del soggetto e gestione per darsi-forma (ovvero un'identità, un modello di sé, un proprio orizzonte-di-senso). È il processo posto in luce dalla lunga e complessa tradizione della pedagogia come paideia-humanitas-bildung, della umanizzazione dell'uomo come universalizzazione e responsabilizzazione, assunzione di un carattere (o di una forma), che si sviluppa intorno alla "cura sui" e orienta la cura-di-sé verso l'orizzonte di una forma-senso, quale identità vissuta, voluta, posta quale sigillo dell'io/sé. Tale processo è autoformativo, è processo sempre aperto, è – anch'esso – percorso intenzionale, regolato dalla "cura sui" che rilancia il dispositivo della forma-senso. Si pensi soltanto alle pratiche autobiografiche come pratiche formative, oggi di grande diffusione e intorno alle quali si è ben fatto emergere il ruolo, appunto, formativo che esse svolgono, sempre, lungo tutto il corso della vita e, in particolare, nei momenti di crisi personale (un lutto, un divorzio, la fine del lavoro ecc.) in cui è necessario ripensar-si e ri-progettar-si. Anche l'autobiografia è percorso intenzionale, è rivolta a un traguardo che c'è in quanto si delinea nel processo di memoria/ascolto/ riorganizzazione di sé e del proprio Sé e vi gioca un ruolo di regolatore e di traguardo, appunto e a un tempo" (da F. Cambi, *Le intenzioni nel processo formativo*, Ed. Del Cerro, Tirrenia 2005).

Il campo epistemico di tale prospettiva, infatti, si è dilatato a partire inizialmente dalla definizione e dalla progettazione dei piani di studio tipici dell'istruzione nei curricula formali e poi dallo studio antropo-sociologico di quell'educazione che si realizza nei percorsi informali e non formali di socializzazione e acculturazione, per arrivare oggi ad inglobare anche quelli della formazione (professionale) di tutti i lavoratori, sia rivolta ai giovani (prima formazione) che agli adulti (formazione in servizio e formazione aziendale) e a questa in particolare va la nostra attenzione. La formazione professionale d'oggi nasce da una delle tre radici dell'educazione degli adulti. Si tratta, infatti, precisamente di quella che origina dai corsi di scuola artigiana e di mestieri, nata ai tempi del basso medioevo nei Comuni italiani per opera delle municipalità e delle Corporazioni artigiane che tre secoli dopo il Mille avrebbero dato vita, fuori dalle Università, al grandioso sviluppo della cultura borghese anche mediante l'Umanesimo italiano.

Tale educazione si protrae nell'Italia pre-unitaria, spesso riconosciuta dai Signori locali per la formazione delle maestranze e della bassa burocrazia, fino ad entrare stabilmente nello Stato sabauda, per essere gestita su obiettivi precisi e temporanei dai vari Ministeri economici in modo del tutto distinto dai percorsi della pubblica istruzione, benché sia proprio un ministro di tale dicastero (Cairoli) a dare moderne disposizioni a Comuni, Province e Camere di commercio perché istituiscano scuole d'arte e mestieri (o scuole tecniche, nella dizione comune, da non confondere con l'istituto tecnico dipendente dalla P. I.) nel 1879. Ma è anche l'unico di questo dicastero ad occuparsene, perché i primi veri provvedimenti per la sistemazione delle scuole professionali sono promossi nel 1912 dal ministero dell'agricoltura, industria e commercio con l'istituzione: a) delle scuole professionali di 1° grado (o scuole d'arte e mestieri), b) delle scuole industriali (nel 1922 poi scisse in scuole di tirocinio e scuole industriali di secondo grado), c) della scuola commerciale, d) della scuola industriale sezione delle industrie femminili, e) delle scuole pratiche d'agricoltura (cioè in poche parole tutte le scuole tecniche). Altre ancora, poi, sono istituite nel 1923, come scuole operaie e d'avviamento, industriali e di tirocinio, stazioni sperimentali ecc.

Nel corso del ventennio fascista la formazione del lavoratore è stata oggetto da un lato di un particolare sviluppo, seppur ancora episodicamente e all'occorrenza nell'ambito della costruzione delle opere pubbliche, intrapresa con grande impegno dal regime, ma da un altro lato anche di importanti tentativi di trasformazione culturale. Il primo di questi cade nell'aggancio alla scuola popolare con l'opera di Giuseppe Lombardo Radice e col passaggio sotto il ministero dell'educazione nazionale nel 1928 di tutte le scuole tecniche già dipendenti dal ministero dell'economia; il secondo con l'inserimento nel sistema scolastico attraverso la riforma della "Carta della Scuola" nel 1939/40 del ministro Bottai. Nessuna di queste due grandi trasformazioni, tuttavia, era veramente voluta dal partito che sta dominando la vita socio-culturale della nazione, tanto che il pedagogista, quando ne prese coscienza (nel 1931 le scuole professionali e tecniche acquisite nel 1928 sono definitivamente inglobate nel sistema degli istituti tecnici), si distacca dall'Idealismo, da Gentile e dagli incarichi istituzionali, mentre il ministro Bottai, a sua volta, di tutta la sua notevole proposta non riuscì a realizzare che una miniriforma per la "scuola media unica", con alcune novità assolute (come la valutazione per giudizi), buttate subito via irragionevolmente dalla ventata d'isterica reazione politica ai tempi della Liberazione, per poi tornare come proposte progressiste e democratiche dopo più di trent'anni, per essere definitivamente annullate oggi).

Nel secondo dopoguerra, seppur al traino del grande sviluppo economico avviato dalla ricostruzione nazionale, anche la formazione professionale ottiene un ampio incremento, conservando, però, tutti i caratteri d'estemporaneità che aveva già mostrato fin dai tempi più lontani. Tuttavia, utilizzando una norma del 1938 che autorizzava il ministero della pubblica istruzione a trasformare e istituire scuole d'istruzione tecnica con ordinamenti speciali, il ministro Gonella avviò fin dai primi anni '50 alcuni corsi sperimentali d'istruzione professionale (trasformando negli istituti professionali sperimentali molte preesistenti scuole tecniche), riprendendo la tendenza ad inglobare anche queste scuole nel sistema dell'istruzione. Si sapeva già allora, però, dal dibattito della Costituente (anzi nel testo "dei 75", preparatorio delle determinazioni dell'Assemblea, le funzioni delegate in materia d'istruzione e formazione erano ancor maggiori) che la formazione professionale sarebbe diventata presto una delle competenze fondamentali che lo Stato avrebbe delegato alle regioni, in attuazione del riconoscimento delle autonomie locali.

Così, infatti, ciò avviene in via generale con le prime elezioni dei consigli regionali nel 1970 e, più precisamente, nel 1972 con il trasferimento delle funzioni amministrative degli organi centrali e periferici dello Stato in materia d'istruzione artigiana e professionale (ex scuole tecniche), mentre solo pochi anni prima, nel 1969 con la Legge 754, il ministero della pubblica istruzione aveva istituito stabilmente gli Istituti Professionali Statali (con qualifica professionale a due o quattro anni) che, poi, negli anni Novanta, con la riforma del Progetto 92, ottengono una struttura stabile col triennio di qualifica completato da un biennio superiore che li porta al conferimento della Maturità quinquennale professionale per l'ammissione a tutti i curricula universitari. Quando finalmente si realizza la delega alle regioni della Formazione Professionale, proprio allora si costruisce un percorso analogo e parallelo d'Istruzione Professionale nello Stato. Questa situazione le Regioni più forti non l'hanno mai accettata, mostrando poi resistenza allo Stato che nel medesimo Progetto 92 le chiamava alla corresponsabilità nella gestione della terza area (quella propriamente professionalizzante), tanto da costringerlo ad aprire un fondo di bilancio apposito per finanziarne in proprio corsi surrogatori delle azioni di tale area (sempre più risicato negli anni e in forte ritardo sulle scadenze).

Ma la formazione aziendale dei lavoratori nella società postindustriale italiana, oggi, partendo dal tradizionale fine d'addestramento e preparazione al lavoro con l'insegnamento di capacità tecniche più o meno elementari, si è affermata da un lato come uno degli strumenti più importanti nella strategia sociale della concertazione o nella gestione dei conflitti sindacali per il rinnovo dei contratti o nelle necessità di riconversione industriale, perché potenzialmente capace di sviluppare l'identificazione dei lavoratori nell'obiettivo aziendale, anche quando le dinamiche sindacali avessero già portato alla diretta contrapposizione degli interessi dei lavoratori contro quelli del padronato, o del gestore che agisce in nome del padronato; e da un altro lato come lo strumento più potente delle politiche per lo sviluppo dell'occupazione, perché capace di interpretare il fabbisogno formativo dell'ecosistema produttivo di un territorio, proponendo percorsi formativi in linea con tali emergenze.

Si tratta, ovviamente, di processi d'insegnamento adatti per l'apprendimento di persone adulte (l'attuale "life-long-learning" o, come si chiama da sempre in ambito pedagogico "educazione permanente", oggi comprensiva sia dell' "educazione degli adulti" o EdA, oggi IEa, sia della "formazione continua" del lavoratore) e in situazioni di vita e carriera molto diverse, per cui si va dal semplice aggiornamento per l'acquisizione delle nuove tecniche produttive, alla riconversione professionale intra o interaziendale, fino al vero e proprio riorientamento del lavoratore con bilancio di competenze per decidere d'intraprendere un nuovo lavoro; ovvero dalla formazione gestionale e manageriale per i quadri, a quella al comportamento organizzativo o per la sicurezza e per la qualità totale, potenzialmente rivolte a tutti. Nella formazione, poi, si sono ormai affermati sia dei ruoli specifici di formatori, come quelli dell'analista dei bisogni, o del progettista dei percorsi, o del valutatore dei risultati, che dei modelli di lavoro formativo per un relatore d'aula, un animatore di gruppo, un tutor di laboratorio e un tutor di stage, fino a vere e proprie strategie generali che si sono imposte nelle politiche formative, come stanno a dimostrare lo sviluppo di percorsi formativi per Unità Capitalizzabili, realizzati dall'Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori (ISFOL nato nel 1973), e la definizione di normative per la certificazione delle competenze e il riconoscimento dei crediti (il tutto inserito in un'ottica europea).

Ancora in questa direzione, conseguentemente e in seguito, accanto alla formazione si è andato sviluppando tutto il settore dell'orientamento, comprensivo sia di quello esistenziale della

persona in difficoltà, che di quello scolastico e professionale per la scelta degli studi, fino a quello sul lavoro; e, così parimenti, si sono affermate nuove figure di consulenti pedagogici e orientatori nella scuola, nell'università, nel mondo del lavoro, nel mondo della terapia e del sostegno psicologico. Solo oggi, però, si comincia ad intravedere la necessità di un'organizzazione generale unitaria di formazione e orientamento nel territorio per lo sviluppo delle politiche dell'occupazione, certamente anche perché solo oggi si va ad un conferimento unitario di competenze nel settore (si consideri il senso del Decreto Legislativo 112/98, della Legge Costituzionale n. 3/01 e della Legge Costituzionale detta della "Devolution" che è stata fatta decadere da un Referendum).

Solo oggi, abbiamo detto, perché relativamente da pochi anni si è determinata quella prospettiva della "società della conoscenza" che è stata posta come traguardo di sviluppo delle Risorse Umane da parte dell'Unione Europea (cfr. Indicazioni della Commissione Europea sulla "Società della Conoscenza" e loro sintesi nella Strategia di Lisbona), per divenire l'economia più potente del pianeta. Così l'approccio delle politiche europee si ricollega ai processi di sviluppo delle teorie sull'insegnamento: tra questi la personalizzazione (come effetto dell'insegnamento e dell'apprendimento in dimensione metacognitiva, con l'introduzione nella progettazione per obiettivi formativi e competenze, di un "portfolio" da compilare in modo interattivo tra docenti, allievi e genitori, e non, come solitamente è intesa, effetto della flessibilità del curriculum già presente anche nell'individualizzazione della programmazione per obiettivi educativi e didattici antecedente la riforma dell'autonomia, seppur in dimensione ridotta per la rigidità dei curricula nazionali), questa vera chiave di volta del cambiamento della scuola italiana, può apparire proprio come l'espressione massima di quella intenzionalità clinica già proposta da Massa a compimento delle sue analisi nel campo della formazione in pedagogia, medicina e psicologia.

L'esperienza clinica, infatti, si caratterizza espressamente per il suo riferimento ad una realtà presente, concreta e individuale, ma, pur condividendo le origini col pensiero scientifico e la sua atmosfera sperimentale, mostra non lievi diversificazioni dall'analisi quantitativa realizzata nel supporto dell'intenzione nomotetica di quello, per rivolgersi a favore delle proprie analisi qualitative nella dimensione idiografica. La ricerca clinica può, infatti, rispondere meglio da un lato alle caratteristiche proprie dell'evento didattico, quali sono la processualità degli eventi, la sovrabbondanza delle variabili, le esigenze interpretative, descrittive, operative e decisionali del setting e il coinvolgimento partecipativo del ricercatore; ma anche da un altro lato alle esigenze imposte dagli sviluppi teorici della scienza didattica, come accade nell'accesso ad operazioni cognitive e metacognitive, a dimensioni emotivo-affettive e sociali, a dimensioni inconsce del rapporto educativo.

In questa prospettiva e tenendo presenti i tratti precipui di quest'approccio, le procedure cliniche più caratteristiche sono l'intervista in profondità, l'intervista di gruppo, i colloqui ripetuti per un periodo con il medesimo soggetto e la conseguente raccolta di storie di vita, lo studio longitudinale di caso, l'osservazione partecipante, i vari approcci idiografici ed etnografici, la ricostruzione documentale sistematica (diari, biografie), la raccolta di narrazioni di concrete vicende ed esperienze di vita, l'analisi organizzativa delle istituzioni. Perché "l'atteggiamento clinico ... ha di mira un tipo di spiegazione e di comprensione che sia essenzialmente storico-genetico-ricostruttivo", così come oggi s'intende sia nel tracciare il bilancio di competenze nella formazione e nell'orientamento, sia nel costruire il portfolio delle competenze individuali nell'educazione scolastica.

§ 4. PEDAGOGIA SCIENTIFICA

Negli anni '50, sulla spinta di Ernesto Codignola (1885 - 1965, già allievo e principale collaboratore di Gentile, assieme a Giuseppe Lombardo Radice, nella riforma della scuola italiana e suo valido sostenitore con la fondazione della rivista "La nuova scuola italiana" e la collaborazione a "Civiltà moderna" e "La Nuova Italia", dove però aveva cominciato a dar corpo anche a critiche verso la progressiva fascistizzazione della scuola idealista, poi, divenuto docente di pedagogia alla facoltà di magistero di Firenze, progressivamente aveva abbracciato gli studi delle "scuole nuove" (attivismo) cfr. bib. 11, fondando la Scuola-città "Pestalozzi" e la rivista "Scuola e città") si era venuto a formare un gruppo di studiosi (L. Borghi, A. Visalberghi, F. De Bartolomeis, R. Laporta ecc.) che, studiando il pensiero e l'opera di J. Dewey, assunsero un indirizzo pedagogico ispirato al pragmatismo cfr. bib. 12. Tale indirizzo presentava i seguenti caratteri (tratti da J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951

– ed. orig. 1929): il sapere pedagogico possiede a) metodi sistematici di ricerca che possono consentire di meglio comprendere e controllare i fatti educativi, b) un sistema relativamente coerente di conoscenze, c) situazioni esperienziali come i processi educativi che sono fonte della ricerca e della validazione dei suoi risultati, d) un ventaglio di scienze umane che costituiscono il suo contenuto propriamente scientifico, e) la coscienza che la pedagogia è una scienza specifica ma non indipendente dalla prassi scolastica ed educativa.

Come ogni altra scienza, dunque, anche la pedagogia, e il suo braccio operativo, in particolare, la didattica educativa, sono state in continuo rapporto con la ricerca secondo le prospettive, i criteri e le modalità della Pedagogia sperimentale. In generale la ricerca sperimentale nella scuola procede secondo un percorso già definito nel 1938 da J. Dewey in *“Logica, teoria dell’indagine”* che parte con l’incontro di una situazione problematica, procede poi attraverso le fasi di definizione del problema, immaginazione della possibile soluzione, formulazione delle ipotesi di ricerca, approdando allo sviluppo dell’intervento (esperimento) e alla conseguente validazione o invalidazione delle ipotesi.

A questa procedura poi si possono aggiungere vari approfondimenti, studiati a partire dagli anni '70 (quando la riforma sostanziale del sistema scolastico italiana con la nuova scuola media era già stata compiuta): come nella fase di definizione del problema con B. Vertecchi (bib. 13) che si è occupato della costruzione di un sistema di variabili (assegnate, indipendenti e dipendenti) per determinare il rigoroso controllo dell’esperimento medesimo; o con M. Corda Costa che ha lavorato alla specificazione dello sviluppo dell’intervento, dopo l’identificazione delle ipotesi, con l’organizzazione di una situazione sperimentale tale da mantenere costanti tutte le diverse variabili, eccettuata quella non dipendente che va, invece, adeguatamente manipolata per osservarne gli effetti sulla dipendente (alla presenza di più variabili attive la costruzione dell’esperimento sostanzialmente non cambia, ma si dovrà realizzare l’analisi della covarianza in fase d’elaborazione dei dati), cfr. bib. 14. Proprio questa specificazione, tuttavia, a sua volta richiede delle altre operazioni preliminari, come la determinazione di un campione rappresentativo della popolazione o l’identificazione delle diverse variabili in modo quantitativo (secondo scale nominali, ordinali, a intervalli o di rapporti). Ancora, per L. Guasti si possono aggiungere i diversi modelli di procedura d’indagine (a caso singolo, a caso multiplo, a sistema ciclico, bib 15) o per G. B. Flores D’Arcais il loro controllo e la loro verifica tramite i vari sistemi d’inferenza statistica, bib.16.

Tutti questi passaggi, però, continuano ad essere caratterizzati, per effetto del fatto che si esercitano su di un oggetto educativo-didattico, fin dall’esordio nell’incontro con la situazione problematica, sia nel loro decorso, sia nella loro convergenza finale sull’inferenza che tende a determinare la legge scientifica (come insieme d’enunciati che permettono di prevedere lo sviluppo di una situazione educativa in fase realizzativa), dall’essere espressi in termini pedagogici. Questi, infatti, come costrutti teorici (connettivi teorici di F. Cambi, cfr. bib. 17), tipici delle scienze umane, sono in ogni modo visioni del mondo, ideologie, rappresentazioni generali di significati e valori che non vanno annullati (e in ogni caso non lo potrebbero), ma vanno dichiarati apertamente. L’approccio sperimentale classico (quantitativo), dunque, posta la presenza dei connettivi teorici da un lato, dell’impossibilità di misurare tutto per rendere conto in modo oggettivo delle causalità ipotizzate da un altro lato e, per finire, dei vincoli deontologici, sempre presenti nel predisporre un esperimento educativo, sul valore necessariamente positivo delle risultanze e sull’impossibilità di pregiudicare deliberatamente lo sviluppo del processo educativo (così come sono state ricordate da A. Visalberghi cfr. bib 18), risulta un procedimento molto difficile da realizzare compiutamente, se non in laboratorio (ma così se ne pregiudica la trasferibilità ai percorsi didattici ordinari) e su segmenti assai minuti del processo didattico (ma così se ne pregiudica la rappresentatività sul senso unitario dell’intero processo didattico).

Perciò le ricerche pedagogiche (salvo quelle proprie delle specifiche scienze antropologiche) in didattica sono venute mano a mano preferendo le dimensioni descrittive ed osservative, sia ex ante che ex post (ricerche quantitative non sperimentali), quando addirittura non si sono affidate alle dimensioni interpretative (ricerche scientifiche qualitative), in modo da realizzare come dice R. Massa (bib. 19) disegni pre-sperimentali efficaci non più nella manipolazione delle variabili, ma invece nella raccolta e registrazione di dati, finalizzati a far emergere schemi interpretativi (che un tempo erano già presenti nel pensiero del ricercatore, oggi, invece, grazie agli strumenti informatici d’analisi fattoriale, possono anche non esserlo) e nel produrre così risultanze conoscitive solo tendenzialmente generalizzabili.

Ma non basta ancora, alla luce di quanto detto sulle difficoltà della ricerca sperimentale (quantitativa), anche quella clinica (scientifica, ma qualitativa) perciò, può proporsi come un altro valido paradigma d'indagine per la scienza didattica, giacché ancora per R. Massa le metodologie idiografiche, cliniche e qualitative, rivolte alla comprensione ed all'interpretazione di un caso concreto o di una situazione individuale, non si contrappongono a quelle sperimentali, nomotetiche e quantitative, ma s'integrano con loro senza subalternità. La ricerca clinica, come abbiamo visto nel primo paragrafo, può, infatti, rispondere meglio da un lato alle caratteristiche proprie dell'evento didattico, ma anche da un altro lato alle esigenze imposte dagli sviluppi teorici della scienza didattica, come accade nell'accesso ad operazioni cognitive e metacognitive, a dimensioni emotivo-affettive e sociali, a dimensioni inconsce del rapporto educativo, quelle caratteristiche che stanno sempre più accentuandosi nel modello didattico costruttivista. In questo senso, perciò, anche la ricerca-azione può avere sue proprie prerogative da far valere, soprattutto in un campo come quello didattico dove di solito il ricercatore non può realizzare il suo progetto di persona, ma lo deve fare necessariamente coinvolgendo (e spesso dovendo accettare quello che trova sul campo) altri attori (docenti, educatori, dirigenti, tecnici, ispettori, amministrativi, operatori della scuola, della formazione professionale, della sanità e d'altre istituzioni) in funzione di animatori e mediatori della ricerca o effettivi realizzatori dell'intervento sperimentale sul campo.

La R-A non assume, ovviamente, paradigmi deterministici, né clinico-ermeneutici, ma, come dice J. B. Pourtois (tradotto da E. Becchi cfr. bib 20), interazionisti: con ciò si suole intendere che gli atti degli attori sono spiegati tramite le finalità da loro perseguite (attraverso l'adesione ad un contratto, ad un progetto, ad un ruolo ecc.), in altre parole con elementi che succedono in seguito o a posteriori (e non come nelle ricerche deterministiche, dove la spiegazione dei fatti avviene con riferimento esclusivo ad elementi anteriori o a priori). Se s'introduce una dimensione storica, tuttavia, come la memoria del progetto quale richiamo all'intento preventivo e prefigurazione iniziale delle mete conclusive, si determina una connessione interazionista-determinista che può rappresentare una più sicura base epistemologica per la ricerca.

In questa forma di ricerca, infatti, lo sperimentatore diventa il custode e la materializzazione della memoria storica, da un lato, e della "mission" condivisa (o da far continuamente ricondividere mediante riunioni di Diagnosi Rinforzante) da parte di tutti gli attori, dall'altro. Gli attori, invece, sono i veri ricercatori e devono negoziare ogni intento, ogni atto progettuale e valutativo tra loro e con lo sperimentatore, senza evitare i conflitti, perché solo attraverso il confronto si ostruisce il processo sociale di apprendimento che costituisce la R-A. Giacché, forse, la ricerca è più finalizzata (latentemente) alla formazione e all'apprendimento degli attori, che allo scopo palese di ricerca, ovvero meglio ancora, combina le due prospettive, come in occasione della diffusione di un'innovazione, perché come dice Elliott (bib 21), la validità delle teorie o delle ipotesi che la R-A genera, dipende non tanto dalle verifiche scientifiche della loro verità, quanto dalla loro utilità nell'aiutare le persone ad agire in modo più intelligente e abile.

Le prime ricerche nell'ambito della didattica educativa, invece, sono nate nella cultura anglo-sassone all'interno della problematica del curriculum e in un contesto quantitativo per descrivere le scuole efficaci. C. Pontecorvo in *"Analisi del processo didattico"* (cfr. bib 22) introduce una spiegazione sul senso delle variabili utilizzate nei modelli di tale ricerca educativa, affermando tra l'altro che, al fine di risolvere il problema già evidenziato da N. L. Gage (1964) per il quale l'insegnamento raccoglie tanti processi che non possono essere tutti sussunti sotto una sola teoria totalizzante, si sogliono raccogliere come variabili di situazione tutte quelle considerate (considerabili allora) costanti in analoghe condizioni di ricerca (bib 23). Come modello d'indagine sul processo didattico, poi, in reazione a quello proposto da Glaser nel 1962 (sequenza lineare ciclicamente ripercorribile dagli obiettivi educativi, alla situazione iniziale del discente, alla procedura didattica realizzata, per giungere fino all'accertamento dell'apprendimento che permette a sua volta di risalire con un feed-back alla prima fase per correggerla, cfr. bib 24), criticato perché espunge proprio le caratteristiche dell'insegnante (ma avrà un nobile parente più recente nell'INVALSI), l'A. propone e discute la proposta di Smith (1960), dove si legano variabili indipendenti (come le caratteristiche di insegnanti e studenti) con quelle dipendenti (obiettivi conseguiti dai docenti) attraverso la determinazione di quelle intervenienti (stati, processi ed eventi che accadono nello studente a causa di motivazioni, interessi, bisogni e credenze che sono interessati dall'azione del docente), cfr bib 25.

Criticato poi tale modello per alcune carenze (come la mancata considerazione dell'ambiente, dell'interazione in classe ecc.), pur dopo averlo valorizzato perché istituisce una

relazione diretta tra le variabili, l'A. perviene a proporre un altro modello che considera esaustivo, dove si evidenziano tre variabili indipendenti: le caratteristiche dell'ambiente scolastico e istituzionale, degli insegnanti (personalità, caratteristiche sociologiche, formazione e aggiornamento, valori e atteggiamenti, svolgimento del ruolo) e degli studenti (personalità, abilità mentali e attitudini, valori e atteggiamenti, livello d'aspirazione e motivazione). Queste dimensioni sfociano poi in una funzione centrale come quella che si determina nell'interazione didattica e sociale, quale risultato degli scambi reciproci tra comportamento docente (metodi, mezzi, procedure, stile di comunicazione) e comportamenti d'apprendimento (modi d'apprendimento, interazione tra personalità, abilità e apprendimento, stili cognitivi e situazioni di gruppo ecc.).

Da quest'interazione scaturiscono, dunque, esiti educativi che, adeguatamente rilevati, esercitano un effetto di retroazione sia sugli insegnanti che possono così modificare obiettivi e procedure, sia sugli studenti che possono così trasformare se stessi (la conoscenza di sé e il proprio piano di vita). L'A. conclude quest'ampia valutazione introduttiva alla successiva analitica presentazione delle singole ricerche, con la riflessione che, per la futura indagine sia necessario considerare più dall'interno il processo didattico, cioè quella parte più interna del modello che racchiude i comportamenti dell'insegnante, i comportamenti di apprendimento e l'interazione didattica e sociale (ma la didattica rimane ancora uno soltanto fra i tanti ambiti della ricerca educativa).

(Nota per l'Ed. fisica) In particolare nel gruppo di Firenze F. De Bartolomeis e R. Laporta mostrano un atteggiamento genericamente positivo nei riguardi della disciplina, non tanto come giudizio sull'educazione fisica in sé, quanto come il riconoscimento di un substrato fondamentale e imprescindibile per una vita sana anche a scuola e strumentale a molti degli apprendimenti iniziali.

§ 5. LA DIDATTICA DA DISCIPLINA PEDAGOGICA A DISCIPLINA AUTONOMA

1) Una disciplina pedagogica non teorizzata

In Italia all'incirca fino a metà anni '70 con "didattica" s'intendono le azioni che il docente compie per tradurre il programma in conoscenze (allora considerate comprensive di sapere, saper fare e saper essere) degli alunni nell'ambito scolastico: azioni strettamente connesse e consequenziali all'ipotesi pedagogica che risulta decisamente prevalente, almeno nelle dimensioni prese in considerazione, sulla realizzazione pratica (che invece continua a rimanere largamente autonoma nelle dimensioni non teorizzate pedagogicamente con la metodologia). Da allora gli sviluppi determinati dalle prospettive introdotte con l'epistemologia pedagogica e le scienze dell'educazione da un lato, e dalle conseguenze di fenomeni sociali come la scolarizzazione di massa e la formazione permanente dall'altro lato, hanno ampliato i confini della didattica (C. Laneve teorizza, infatti, lo sviluppo di una didattica formale, caratteristica della scuola, e una non formale, caratteristica dell'extrascuola), legittimandone una certa autonomia dalla pedagogia (maggiore o minore a seconda della prospettiva teorica di ciascun Autore), cfr bib 26. La didattica intanto ha esteso il suo campo ad altri luoghi (l'educazione prescolastica, la formazione al e del lavoro o alle e delle culture del dopolavoro, l'integrazione formativa delle categorie emarginate), ad altri percorsi (l'educazione, la formazione, l'istruzione integrata, l'apprendistato e l'orientamento scolastico-lavorativo), ad altre categorie (alle donne, agli emarginati, agli anziani) e ad altre età (a bambini piccoli, a giovani e adulti sia lavoratori da riconvertire che da inserire, reinserire e riqualificare nel lavoro, ad anziani da valorizzare, a tutti, con particolare attenzione agli emarginati, da orientare con la definizione o la revisione del proprio progetto di vita).

In questo modo la didattica si è posta all'attenzione anche delle politiche culturali come l'oggetto peculiare e autentico dell'agire educativo che, approfittando della crisi della pedagogia indotta dai molteplici orientamenti emersi, si è appropriato di tutto il proprio campo epistemico in un modo tendenzialmente libero da ripercussioni sia filosofiche che delle scienze dell'educazione, individuando, con una ricerca che nasce da bisogni emergenti, i propri processi, le proprie tecniche ecc. e tutte le altre dimensioni caratteristiche di una propria disciplinarietà. Per sottrarsi, tuttavia, anche allo spontaneismo e all'improvvisazione che hanno da sempre caratterizzato le pratiche dell'insegnamento, quando non sottoposte ad un processo critico di razionalizzazione, sono stati individuati alcuni nodi prevalenti (la scuola come sistema, l'istruzione come processo, il curriculum come sfondo generale e l'insegnamento/apprendimento come progetto specifico) attorno ai quali si

sono sviluppati differenti modelli interpretativi con proposte operative coerenti. Ogni modello, tuttavia, continua a far necessariamente riferimento ad un approccio teorico: nell'analisi di M. Tarozzi, tale riferimento imprescindibile costituisce il paradigma di spiegazione e interpretazione (vale a dire una nuova dimensione metateorica, dopo aver abbandonato quella pedagogica), cfr bib 27.

In tal senso nella seconda metà del Novecento, accanto ai modelli riferiti tradizionalmente ad orientamenti pedagogico-filosofici (come idealismo, pragmatismo, marxismo e criticismo, fenomenologia, ermeneutica, teoria dei sistemi, filosofia analitica, cominciano ad emergere anche quelli riferiti a prospettive scientifiche (come comportamentismo, gestaltismo, cognitivismo, teorie socio-antropologiche, scienze dell'informazione e della comunicazione, funzionalismo, strutturalismo, scienze biologiche e psicobiologiche). In definitiva ancora le pratiche didattiche si configurano solo come strumenti operativi e rimangono, perciò, fondate più o meno palesemente su modelli teorici che si collocano entro precise tradizioni simbolico-culturali; l'alto numero dei modelli ammissibili dice chiaramente che ciascuno di essi da solo non è certamente in grado di esaurire l'intero campo epistemico della didattica.

Di fronte a tutto ciò non si tratta, però, come dice C. Laneve, di accogliere un progetto acriticamente eclettico e genericamente pluri-comprensivo, ma della necessaria ricerca di senso nei sentieri virtuosi, nel labirinto della complessità dell'azione didattica (bib 28). Per F. Frabboni, invece, la didattica è concretamente una scienza autonoma che già esiste per assolvere al compito di far interagire il soggetto che apprende (secondo le diverse dimensioni dello sviluppo) con gli oggetti dell'apprendimento (i sistemi simbolico-culturali), realizzandosi in un primo tempo come osservazione, analisi e preparazione dei dati di fatto riguardanti prassi educative e didattiche generalizzabili e categorizzabili, cfr bib 29. Tale modellizzazione dell'esperienza va, poi, strutturata in un sistema di ipotesi su cui si possano esercitare due logiche simultaneamente: quella induttiva (dalla pratica alla teoria) che parte dai fatti educativi (esperienze, prodotti, processi, azioni) per far sintesi a posteriori, e quella deduttiva (dalla teoria alla pratica) che, attraverso l'argomentazione (analisi, concettualizzazione, interpretazione, teorizzazione), riferisce criticamente con sintesi a priori sui medesimi fatti.

2) Le basi scientifiche del processo didattico nella psicologia cognitiva

Negli anni '70, ovvero quando ancora in Italia stava nascendo la formazione professionale e la didattica si stava liberando operativamente dalle predeterminazioni filosofiche gentiliane a vantaggio dell'Attivismo e della Teoria dell'Istruzione (primo Bruner), si pensava che tra l'apprendimento del soggetto in età di sviluppo e quello dell'adulto sussistesse un ampio divario qualitativo, rappresentato dalle differenze tra l'apprendimento sequenziale e lineare del primo che si incideva su una "tabula rasa", rispetto a quello esperienziale del secondo che si realizzava in un processo continuo di interazione della mente con l'ambiente sociale e lavorativo, mettendo alla prova e modificando le conoscenze precedenti, costruendo così nuovo sapere attraverso l'osservazione e la riflessione.

Oggi, tuttavia, sulla scorta degli studi di psicologia genetica piagetiana che nel frattempo sono stati approfonditi da vari Autori italiani, sia pedagogisti che psicologi (come Filograsso e Petter), non si considerano più come due modalità totalmente incongruenti, ma soltanto differenti per quella complessità che si deve necessariamente confrontare con la dimensione delle strutture concettuali in gioco, nei giovani ovviamente ancora in formazione. In questo senso, perciò, liberatasi dalla filosofia, la didattica è poi diventata debitrice della psicologia: ed, infatti, nello sforzo di trovare la propria strada (e soprattutto quando la scienza psicologica aveva già imboccato la strada del primo Cognitivismo), si è fatta totalmente imbastire ancora col filo del Comportamentismo, per arrivare negli ultimi anni del Novecento e nei primi del nuovo secolo a farsi pienamente imbottire col panno del Costruttivismo, passando rapidamente (troppo rapidamente) per il secondo Cognitivismo e utilizzando poco le ricerche che hanno perlustrato in profondità il problema della coscienza e della mente applicata ai processi d'apprendimento (cfr bib 30) ma con l'esito scontato di tornare a buona parte della visione gentiliana.

3) Comportamentismo e Cognitivismo

Alla conclusione di un lungo percorso, iniziato con l'associazionismo rispondente di Watson (1913), il riflesso condizionato di Pavlov (1915) e l'associazionismo operante di Skinner (1930), ma non insensibile alle suggestioni della Teoria della Forma (Köhler 1913/20) e soprattutto alle

proposte del comportamentismo soggettivo (meccanismo TOTE), R. M. Gagné, infatti, ha potuto sintetizzare la concezione comportamentistica dell'apprendimento, proponendo un modello consistente in 8 condizioni diverse alla base di 8 livelli diversi d'associazione, capace così di dar conto di una progressione che, pur partendo dall'acquisizione di segnali molto semplici e immediati, può giustificare anche forme maggiori di apprendimento, giungendo fino alla soluzione del "Problem solving" come risposte a 2 o più regole che determinano una regola di ordine superiore, cfr bib 31. Questa proposta si può considerare in Italia, con la traduzione dell'opera di Gagné, il riferimento iniziale all'avvio della didattica come scienza autonoma da un lato e il distacco dalla concezione tradizionale dell'insegnamento come trasmissione delle conoscenze indicate nel programma nazionale, ma in realtà ha giustificato dagli anni '80 una programmazione educativa e didattica impostata su piccoli passi che si sommano lungo percorsi lineari con frammentazione del senso globale dell'apprendimento. Tale organizzazione educativa poi si è accentuata ancor di più nei successivi venti anni, quando si sono introdotte con abbondanza le pratiche dell'operazionalizzazione degli obiettivi, l'analisi componenziale del compito e l'uso delle tassonomie, cavalcando lo strutturalismo bruneriano contro lo sperimentalismo attivista deweyano.

Mentre tutto ciò accadeva, come già detto, il primo Cognitivismo, quale complesso sistema di ricerca nato negli anni '50 dall'apporto al problema della Cognizione (acquisizione e uso della conoscenza) di varie scienze (come linguistica, neuroscienze e robotica e poi dalla Psicologia cognitiva, con particolare riferimento agli studi sulla memoria e con riferimento al paradigma HIP), stava già facendo evolvere la ricerca didattica (secondo Cognitivismo), prima con l'interpretazione dell'apprendimento significativo di D. P. Ausubel (1968) e poi con la concezione plurale delle intelligenze di H. Gardner (1983). Gli studi sulla memoria, infatti, partendo dai modelli d'intelligenza artificiale, avevano successivamente messo in evidenza come nel fenomeno mnestico fossero distinguibili un sistema a breve termine o STM e un sistema a lungo termine o LTM, oltre al semplice registro sensoriale (memoria a brevissimo termine). Questa distinzione aveva poi stimolato E. Tulving (1972) a studiare la LTM, rinvenendo due forme di memoria a lungo termine: da un lato quella episodica, quale serbatoio degli episodi di vita personale, ricordati nel loro ricco e concreto contesto esperienziale spazio-temporale, relazionale ed emotivo-affettivo (analogico), e dall'altro lato quella semantica, quale serbatoio delle conoscenze formalizzate e impacchettate in un formato astratto (digitale) come quello linguistico.

Queste indicazioni avevano a loro volta stimolato un altro ricercatore, J. R. Anderson (1976) a studiare la memoria semantica, fino a rinvenire in essa una costituzione differenziale della conoscenza in base a due codici: la conoscenza dichiarativa (o esplicita, perché espressa in modo consapevole), strutturata su enunciati riferiti a reti di proposizioni, e quella procedurale (o implicita, perché non espressa spontaneamente in modo consapevole, ma accessibile alla consapevolezza solo tramite uno sforzo intenzionale che passa attraverso la presa di coscienza e poi tratta dichiarativamente i materiali impliciti così emersi), strutturata su schemi e/o moduli, quali strutture di processi operativi. Vari Autori, poi si sono interessati dei modelli mentali con cui sono rappresentati gli eventi (sia con riferimento alla memoria episodica che alla conoscenza procedurale) come lo "script" (rappresentazione della scansione temporale e dei ruoli che accadono negli avvenimenti tipici, cfr. Shank e Abelson, 1977) e il "frame" (cornice, o rappresentazione degli oggetti e delle caratterizzazioni spaziali, cfr. Minsky 1975), poi studiati all'interno del complesso processo di concettualizzazione che avviene nella prima infanzia da K. Nelson (1982) e magistralmente interpretati nel "Ciclo percettivo del significato" di U. Neisser (1976), compiendo la piena evoluzione al Costruttivismo: cfr. appendice 5.

4) Costruttivismo

La figlia di Gagné (Ellen D. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, 1989), a distanza di più di vent'anni dall'opera del padre e riassumendo gli studi precedenti (Ausubel, Mayer), può così analizzare i processi mentali implicati nelle varie operazioni di apprendimento e di alfabetizzazione strumentale, riconoscendo: a) reti proposizionali, secondo le strutture gerarchiche della conoscenza dichiarativa, e b) condizioni d'azione nelle produzioni che specificano le sequenze operative (meccanismi se ... allora, diagrammi di flusso, ramificazioni ad albero ecc.), ed introducendo tra gli elementi della schematizzazione dei processi operativi (conoscenza procedurale) anche c) riconoscimento ed elaborazione delle immagini (cfr. bib. 32). Ellen, del resto, è soltanto la punta emersa di un ampio gruppo di ricercatori che, ad esempio per ciò che concerne la conoscenza dichiarativa e anche con riferimento più o meno diretto ai contemporanei

studi sulla Grammatica strutturale come modello di competenza linguistica, hanno approfondito il ruolo delle rappresentazioni mentali (Minsky, Howard, Anderson) e delle mappe concettuali (J. D. Novak e D. B. Gowin) nella costruzione della conoscenza, fino ad arrivare ai giorni d'oggi a sviluppare una teoria della mente come sviluppo della dimensione meta-cognitiva (Flavell e Wellmann, Borkowski, Sternberg) e una teoria della cultura come costruzione del significato (secondo Bruner).

Gli studi sugli schemi procedurali e sulle memorie episodiche, d'altra parte, con U. Neisser arrivano anche a configurarsi come strumenti percettivi e d'anticipazione della realtà, capaci di darle senso: un senso sicuramente legato originariamente all'impianto genetico di base, ma poi attraverso un ciclo percettivo che si applica alle caratteristiche formali e infralogiche degli oggetti da un lato, ma anche ai comportamenti sociali e al significato dei medesimi, delle persone e delle situazioni relazionali (emozioni) per il soggetto, capace di evolvere e costruire (Costruttivismo) nuovi significati e schemi d'orientamento.

Bibliografia

1. M. P. Dellabiancia, Momenti di pedagogia e scienze dell'educazione in Italia dopo il fascismo; La pedagogia clinica: da origini medico-psicologiche a sviluppi di pedagogia scientifica e speciale; Aspetti dell'approccio ermeneutico al pensiero pedagogico, in www.dellabiancia.it/
2. Indagine dell'OCSE (Program for International Student Assessment) che dal 1998 a livello internazionale ogni tre anni saggia i quindicenni scolarizzati nella comprensione di testi generici, matematici e scientifici richiedendone conseguenti competenze di applicazione delle conoscenze e delle abilità nel risolvere problemi.
3. Da E. Garin, Cronache di filosofia italiana 1900 -1943, Laterza 1966
4. Cfr. M. P. Dellabiancia, Momenti di pedagogia e ... Op. Cit.
5. Da Materiali del Centro Culturale S. Fedele, Milano s.d.
6. "Pedagogia italiana nel secondo dopoguerra" (da <http://www.dublaididattica.it/dopoguerra.htm>)
7. G. Chiosso, I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra, La Scuola, Brescia 1988
8. Introduzione al pensiero pedagogico di Antonio Gramsci di G. Serci
9. "Piero Bertolini. Tracce. Riflettendo a qualche mese dalla scomparsa di un Maestro" di G. Boselli
10. G. M. Bertin, Educazione alla ragione, Armando Roma 1973
11. E. Codignola, Le scuole nuove e i loro problemi, La Nuova Italia, Firenze 1946
12. F. Cambi, La ricerca in pedagogia, Le Monnier, Firenze 1976
13. B. Vertecchi, Metodi dell'osservazione e della sperimentazione scolastica, in M. Corda Costa et Alii, Orientamenti per la sperimentazione didattica, Loescher Torino 1975
14. M. Corda Costa, Condizioni e limiti della ricerca e della sperimentazione, in M. Corda Costa et Alii, Op.Cit.
15. L. Guasti, La sperimentazione come strategia d'innovazione, in "La Documentazione Educativa", MPI e IEI Roma 1991
16. G. B. Flores d'Arcais, Metodi statistici per la ricerca psicologica, Giunti Universitaria Firenze 1970
17. F. Cambi, Op. cit.
18. A. Visalberghi, Sperimentazione e verifica in campo didattico, in M. Corda Costa et Alii, Op. Cit.
19. R. Massa, La ricerca educativa, in R. Massa, a cura di, Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione, Laterza Roma-Bari 1990
20. J. P. Pourtois, La Ricerca-Azione in pedagogia, in E. Becchi, a cura di, Op. Cit.
21. J. Elliott, La ricerca-azione: un quadro di riferimento per mille scuole, in AA. VV., La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi. Torino Boringhieri Bollati 1993
22. R. Titone, Questioni di Tecnologia didattica, La Scuola Brescia 1974
23. N. L. Gage, Prefazione a Handbook of Reserarch on Teaching, cit. da C. Pontecorvo, Op. Cit.
24. R. Glaser, Psychology and Instructional Technology, cit. da C. Pontecorvo, Op. Cit.
25. B. O. Smith, A Concept of Teaching, cit. da C. Pontecorvo, Op. Cit.
26. C. Laneve, Il campo della didattica, La Scuola Brescia 1997
27. M. Tarozzi, Elementi di pedagogia generale, in AA. VV., Pedagogia ed educazione motoria, Guerini Milano 2004

28. C. Laneve, Il paradigma polireferenziale, in a cura di L. Calonghi, Nel bosco di Chitone, Tecnodid Napoli 1993
29. F. Frabboni, Manuale di didattica generale, Laterza Bari 1997
30. Per approfondimenti sugli sviluppi della didattica, cfr. M. P. Dellabiancia, Origini della didattica come scienza autonoma e dell'insegnante ricercatore, in www.dellabiancia.it/curricolo.htm
31. R. M. Gagnè, Le condizioni dell'apprendimento, Armando, Roma 1973
32. E. D. Gagné, Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico, SEI, Torino 1989

Capitolo terzo. Descrizione di metodi e modelli didattici dell'educazione fisica nel dibattito degli anni '70 -'90 (tratto da "Appunti per una fondazione epistemologica delle scienze motorie nella riforma della scuola")

§ 1. IL MODELLO DIDATTICO

1) Costruzione del Modello didattico come Sistema di Variabili

Per analizzare e poter meglio apprezzare le differenti prospettive di studio e di lavoro prodotte dai diversi metodi d'insegnamento dell'educazione fisica apparsi sulla scena della scuola dopo la II guerra mondiale, sembra necessario giungere preventivamente alla costruzione di una struttura che possa essere utilizzata come esemplare "tipico" del sistema, ancorché del tutto generico, su cui poi verificare le congruità e le differenze delle varie proposte. In altre parole si deve realizzare un processo di teorizzazione del processo didattico, intendendo con ciò (dal vocabolo greco che vuol dire osservare, analizzare, valutare ecc.) l'osservazione degli elementi costitutivi del processo e delle loro principali funzioni e influenze (di continuo reciprocamente riverberanti sul loro stato), seppur non cogliendoli in particolari fasi o in determinati momenti, ma come sintesi complessiva globale, per la descrizione di un sistema che venga, infine, rappresentato con un modello. Si tratta, in altre parole, di applicare una concezione sistemica al modello didattico tipico.

Se, infatti, un Sistema è un insieme di elementi legati fra loro in modo tale che la variazione nello stato di uno di essi fa variare lo stato dell'insieme complessivo, la Concezione sistemica è quello stile di approccio alle problematiche educative che, invece di prendere in considerazione un elemento alla volta per capirne la funzione nei confronti dell'organizzazione complessiva (come cioè agiscono Funzionalismo e Strutturalismo), ovvero lo sviluppo storico per spiegarne la configurazione attuale (Umanesimo e Storicismo), intende prendere in considerazione i vari elementi come sottosistemi in relazione biunivoca tra loro e "pluriunivoca" con il macrosistema complessivo. Una tale rappresentazione logica offre un modello descrittivo/interpretativo che permette di raffrontare e organizzare le conoscenze del fenomeno educativo, di dominarne la complessità e, dunque, di avviare anche innovazioni tese ad ottenere una maggior efficacia nell'azione e nel controllo dei processi.

In questo senso, dunque, possiamo considerare un Macrosistema educativo e un Sistema scolastico: definendo col primo termine quel quadro più generale che si può designare come costituito dal Sistema di una scuola, presente in un territorio, e dai diversi Sistemi formativi informali e non formali, cioè extrascolastici (famiglia, lavoro, chiesa, circondario, mass media ecc.); mentre col secondo termine si indica quell'ordine di grandezza che è determinato dalla singola scuola/istituzione. Ma il Sistema di una scuola a sua volta è ulteriormente scomponibile in alcuni sottosistemi componenti: uno dei quali, molto importante e che ci interessa in questo momento, è quello che riguarda relazioni e azioni didattiche nella classe: il Microsistema didattico.

Alla modellistica sulla configurazione morfologica di un sistema che descrive le dimensioni e le caratteristiche componenti dei fattori interagenti, deve poi seguire l'individuazione dei parametri con cui realizzare l'analisi della condizione dei diversi elementi e del complesso medesimo: nel caso della scuola si tratta degli indicatori del sistema educativo. Bisogna però tener ben presente che la scelta delle variabili da misurare in una operazione di ricerca non è operazione scontata (come il lavoro di C. Pontecorvo ci ha mostrato nel capitolo precedente), ma

sottende certamente un'interpretazione sul senso del funzionamento del sistema e allora, per evitare approcci unidirezionali, è meglio o riferirsi alle interpretazioni dei maggiori Autori o ad indicatori per descrittori e livelli largamente conosciuti ed usati. Recentemente, infatti, sono stati anche organismi sovranazionali (della Comunità europea o mondiali come l'OCSE) a promuovere "indici per la valutazione dei sistemi scolastici nazionali", onde proporre linee d'intervento adeguate alla condizione reale delle singole istituzioni scolastiche dei paesi membri (bib.1).

Un esempio abbastanza semplice e ampiamente condiviso per l'Italia di indicatori dello stato del sistema costituito da una scuola è proposto da R. Maragliano e B. Vertecchi (bib. 2) con 3 complessi di variabili:

a) le Variabili assegnate, cioè quei fattori socioculturali di sfondo su cui la scuola non può intervenire a breve e medio termine e che perciò considera una "dote" definitiva sia nella dimensione positiva che in quella negativa, come ad es. l'ambiente extrascolastico (i cui indicatori sono: la sua collocazione spazio-temporale; la struttura economica e del lavoro; la stratificazione sociale e professionale; la provenienza geografica e l'andamento demografico della popolazione; la presenza e l'organizzazione dei servizi pubblici e privati; le forme culturali e organizzative della vita comunitaria; le risorse culturali presenti; orientamenti valoriali prevalenti; i rapporti formali e non degli Enti locali e delle Associazioni con la scuola ecc.) o le caratteristiche della famiglia dell'alunno (con indicatori: la condizione socioeconomica; le caratteristiche dell'abitazione; le condizioni urbane della residenza; struttura della famiglia; modelli culturali e stili educativi; rapporti familiari e sistemi di regole; caratteristiche dell'interazione scuola-famiglia ecc.), e poi la struttura dell'edificio scolastico, la dotazione di personale, le caratteristiche scolastiche degli alunni in entrata, le caratteristiche di personalità e di professionalità pregressa del personale direttivo, docente e non ecc.

b) le Variabili indipendenti, sono i fattori che possono essere direttamente determinati dalla scuola al fine di influire positivamente sulle variabili dipendenti, come ad esempio l'organizzazione della scuola (con indicatori: la gestione, la funzionalità e la produttività degli Organi collegiali; le caratteristiche partecipative dei genitori; lo stile della direzione e l'organizzazione dei compiti del personale; gli aspetti delle funzioni gerarchiche e delle ricompense; i flussi comunicativi; il clima organizzativo; i processi di formazione in servizio e le caratteristiche di professionalità in sviluppo del personale ecc.), e poi la composizione delle classi, la composizione dei Consigli di classe, l'utilizzo degli spazi e dei sussidi educativi, la gestione del tempo scuola, i rapporti professionali tra il personale, l'atteggiamento e il comportamento socioemotivo dei docenti in classe, i rapporti per la continuità educativa con la scuola che precede e quella che segue, il rapporto con il mondo del lavoro ecc.

c) L'ultimo gruppo di variabili è quello Dipendente dalle precedenti: in definitiva i fattori che più esplicitamente la scuola tende a definire come i propri scopi dichiarati, ad esempio il curricolo delle esperienze scolastiche, il contratto formativo, le competenze conseguite dagli alunni in ambito cognitivo e non, il processo orientativo ed autorientativo sviluppato, la costruzione dell'identità personale dell'allievo ecc. Anche per questi motivi la programmazione educativa e didattica di scuola (PEI) che si determinava fino a pochi anni fa, ovvero l'offerta formativa (POF) che si realizza oggi per effetto dell'autonomia scolastica, avrebbero dovuto vedere già un particolare approfondimento sia dell'impianto educativo in direzione sistemica a livello di scuola, sia l'analisi degli indicatori per descrittori e livelli più adeguati della disciplina dell'Educazione fisica e delle sue espansioni integrative e complementari (quanto si stava definendo con la scheda di valutazione per giudizi, cfr. § 6 del primo capitolo).

2) Tre modelli "tipici" esemplificativi delle tre stagioni pedagogiche trascorse

Per quanto abbiamo fin qui detto, è possibile sintetizzare il problema del Modello didattico tipico, in maniera elementare e non conclusiva, ma proprio per ciò di facile riferimento, come un sistema chiuso di quattro elementi: 1) il primo è costituito dal Docente e dalle sue attività d'insegnamento, 2) poi viene l'Allievo con le sue attività d'apprendimento, 3) per terzo elemento bisogna considerare la Materia e la sua organizzazione per uso didattico (dall'organizzazione logica o epistemologica centrate sulla disciplina a quella psicologica centrata sui bisogni dell'alunno), 4) e da ultimo emergono le Relazioni tra i primi tre elementi capaci di influire sul sistema complessivo. Ovviamente il sistema si considera fisicamente chiuso solo al fine statistico, per poterlo determinare quantitativamente, ma come si sa fenomenologicamente non lo può essere, perciò il sistema chiuso va interpretato come sistema controllato dallo sperimentatore.

Per lungo tempo (in pratica da sempre) l'Educazione Tradizionale ha confidato nella competenza disciplinare del Docente, come abile trasmettitore di contenuti ben confezionati in modo analogo per tutti gli Allievi e che fa lezione e argomenta (spiega) una Materia organizzata rigidamente, una volta per tutte, da un Autore Autorevole in modo logico (dal semplice al complesso) e poi valuta (assegna ad una classe di profitto) la congruità del lavoro dell'Alunno con varie prove di tipo generale e non oggettivo, riferendo il risultato solo al merito dell'Alunno medesimo (e alla sua maggiore o minore attitudine a quegli studi). Un modellino grafico della rappresentazione di questo sistema didattico coglie la posizione di preminenza assoluta nella relazione educativa del Docente, autorevole personificazione della Cultura, che lascia all'Alunno un apprendimento per ricezione e memorizzazione, poco attivo nella comprensione, ma forte vettore di formazione generale nel senso della conformità. Lo stesso modulo si può accostare, seppur con le necessarie variazioni, ai metodi di Addestramento della Formazione Professionale, dove il centro dell'attenzione è sul prodotto dell'insegnamento, e all'Apprendistato imitativo che si svolge nel laboratorio dell'artigiano.

L'Educazione Attiva (o nuova o progressiva) invece ha posto, con una rivoluzione copernicana (bib. 3), l'attenzione sul processo di apprendimento dell'Alunno che diviene protagonista attivo dell'assunzione e dell'elaborazione della conoscenza per effetto del contesto cognitivo, del clima collaborativo, dell'esperienza didattica e delle strategie di approccio alla Materia predisposti dal Docente proprio con lo scopo di suscitargli Interesse e Motivazione, stimolandolo ad un'attività funzionale di apprendimento tramite processi di ricerca, elaborazione di piani di lavoro e strutturazione di problemi. Viene così di molto ridimensionata l'azione didattica diretta del Docente che, invece, si esalta in forma mediata nell'organizzazione dell'esperienza di apprendimento, utilizzando un rapporto non direttivo e basandosi su una progressione psicologica dei contenuti centrata sulle caratteristiche e sui bisogni anche del singolo Alunno. La valutazione, poi, è un atto che descrive il percorso individuale di assunzione della conoscenza considerandone, più che gli esiti (le prestazioni), le implicanze e i condizionamenti, pertanto senza parametri assoluti di riferimento né esplicite funzioni di controllo del processo di apprendimento.

Nata all'inizio del nostro secolo dalle indicazioni di una scienza psicologica funzionale (E. Claparède) e di una pedagogia sociale (J. Dewey), l'Educazione Attiva ha privilegiato l'analisi dei processi attivi e creativi dell'apprendimento, ponendo poca attenzione al prodotto scolastico finale. Così facilmente è stata criticata, secondo un'ottica strutturalista, da J. S. Bruner (bib.4) che, dopo la seconda guerra mondiale, ha focalizzato attorno al proprio progetto (Teoria dell'Istruzione) altri Autorevoli Autori e ha completato un nuovo disegno educativo.

L'Educazione strutturalista (o post-attiva), tenendo presente l'educazione tradizionale, ha così riproposto tutta l'importanza dell'insegnamento di una Materia riorganizzata appositamente in forma epistemologica mediante l'individuazione dei nuclei fondamentali di comprensione e di significazione, cioè le strutture, potenzialmente insegnabili a tutte le età con uso adeguato delle diverse modalità di rappresentazione delle conoscenze e secondo determinate regole di costruzione dei Curricoli. Ma, tenendo presente anche l'educazione attiva, ha approfondito l'analisi dei processi di apprendimento, studiandone sia le strutture gerarchiche generali con le Tassonomie, sia i più avanzati modelli operativi disciplinari con i Sistemi di padronanza. Tutto ciò è confluito nelle necessarie Programmazioni da parte del gruppo docente (team teaching) che si realizzano a differenti livelli organizzativo-gestionali e toccano aspetti fondamentali, come la Verifica e Valutazione, da realizzare con strumenti sempre più oggettivi e comparabili non solo sull'apprendimento dell'Alunno, ma anche sull'insegnamento del Docente e sulla produttività del Sistema scolastico (dalla singola scuola al sistema nazionale).

In questo senso l'attenzione dell'Educazione strutturalista, sull'onda di una nuova industria culturale, è rivolta sia al processo che al prodotto dell'insegnamento e dell'apprendimento, con un notevole sviluppo delle tecniche didattiche, supportate da un analogo sviluppo della tecnologia educativa e delle TIC, con valenze formative finalizzate anche all'acquisizione del metodo di studio, all'apprendere ad apprendere e alla metacognizione. Ma c'è da chiedersi se davvero tutto questo apparato tecnico, ormai imprescindibile corredo professionale del docente, sia capace di migliorare la qualità dell'offerta educativa della scuola, o sia, invece, il riflesso diretto dell'espansione del mercato da un lato e della ricerca psicopedagogica dall'altro che si autoalimentano nel processo incessante di espansione dei consumi caratteristico della società opulenta.

La domanda potrebbe anche risultare retorica, dal momento che questa linea di sviluppo è già stata ampiamente percorsa anche nella scuola italiana e, come un grande fiume, ha raccolto le spinte dell'Università, della Formazione in servizio del personale scolastico, degli Enti di ricerca educativa e sociale, dell'Editoria ecc., tuttavia il potente monito di E. Severino sull'incontrovertibile capacità della Tecnica di capovolgere i termini della razionalità dell'azione umana, invertendo i fini con i mezzi, ce la ripropone molto più necessariamente come un monito metodologico quotidiano.

Per cogliere pienamente i rapporti tra queste suggestioni di metodologia generale e la didattica specifica dell'Educazione fisica, però, basta rivedere le fasi storiche dello sviluppo di tale disciplina sovrapponendovi direttamente i vari modelli dei diversi sistemi d'insegnamento che si sono succeduti dalla dichiarazione dell'obbligo nella legge Casati del 1859. Come detto, infatti, dalla Legge Casati è stato perpetuato (pur nell'evoluzione pedagogica che lo ha caratterizzato viepiù) il modello tradizionale "tecnico-addestrativo", studiato e perfezionato per circa cento anni fino all'irruzione della cultura psicomotoria e pedagogica negli anni '70 nel secondo dopoguerra: prolegomeni di un nuovo modello attivo "terapeutico e/o educativo", trainato dai nuovi significati della corporeità affermatasi sul finire della società moderna e che si è poi mantenuto, ma senza un'ampia partecipazione dei docenti, inizialmente accanto e contemporaneamente al modello "sportivo" che, invece, si è viepiù fatto largo nella disciplina, fino ad oggi, quando la cultura postmoderna ha incominciato, anche in ambito accademico, a valorizzare questo indirizzo, nel quadro delle Scienze Motorie e Sportive affidate all'università prevalentemente nei curricula sanitari, con un'evidente, dunque, medicalizzazione dei suoi processi educativi.

§ 2) IL MODELLO MORFOLOGICO-COSTITUZIONALE E IL SUO SUPERAMENTO

1) Dal modello tecnico-addestrativo tradizionale a quello morfologico-costituzionale

Il tradizionale modello educativo dell'Educazione fisica, infatti, trae le sue origini, come si è già ampiamente messo in luce, dalla ginnastica militare, trascinando per lungo tempo, fino ai primi anni del secondo dopoguerra, come dice I. Perrotto: "una concezione ed una pratica dogmatica dell'esercizio fisico, uguale, collettivo, simultaneo, di cui il comando sottolinea il rigore formale, il livellamento esecutivo e, quel che è più grave, l'assenza di bipolarità nel rapporto maestro-alunno ... Perché il punto di partenza non è l'alunno con la sua tipologia psico-somatica, le sue forze, i suoi bisogni, la congenialità delle tecniche, ma il mezzo esterno con le sue strutture obbligate: il presupposto dell'esercizio non è la sua analisi meccanica (anatomo-motoria) in rapporto con una determinata costituzione umana e con gli effetti formativi desiderati, (questo sarà il canone fondamentale della "svedese") ma invece l'esercizio in sé come pura quantitativa esperienza di possibilità" (cfr. bib. n. 5).

Quando l'Autore scrive, all'inizio degli anni '70, ha preso pienamente coscienza dell'evoluzione (che si era ormai del tutto conclusa e stava già vedendo l'ulteriore innovazione con i successivi modelli caratterizzanti gli anni '70 e '80) nella disciplina mediante un voluto passaggio dal modello "tecnico-addestrativo" ad un modello "morfologico-costituzionale". Il primo (il cui massimo esempio è costituito dal testo "*Manuale di Educazione Fisica ad uso degli Istituti Magistrali*" di Serafino Mazzarocchi, fondatore della rivista "Educazione fisica e sport nella Scuola" di Bologna) si fondava su:

- 1) un rapporto educativo ampiamente repressivo delle valenze personali, giacché voleva:
 - a. determinare il comportamento esecutivo dell'alunno fin nei minimi particolari, prescrivendo tempo, direzione e successione di movimento, nonché posizione da assumere anche in stato di riposo, sviluppando perciò nell'individuo una dipendenza completa e l'abitudine a eseguire prontamente i comandi;
 - b. richiedere un gesto tecnico del tutto impersonale e non comunicativo, cioè senza risonanza e significato per l'alunno;
 - c. usare dello spazio/tempo operativo secondo direttive ben fissate e preordinate dalla dislocazione degli attrezzi e dei riferimenti sul terreno, dalla distribuzione ed utilizzo individuale dei piccoli attrezzi nell'esercitazione collettiva, nonché dalla distanza personale (cfr. bib. n. 6): cioè usando la relazione spaziale e temporale tra insegnante, alunni e attrezzatura in modo da mantenere gli individui nell'isolamento reciproco e nella totale assenza di comunicazione;
 - d. imporre le attività, anche quelle che procurano disagio personale, utilizzando formule di discriminazione e selezione dei soggetti poco capaci;

- 2) dei contenuti distinti per sesso che, per gran parte, mantengono connotazione tecnica, perciò pur partendo talvolta anche da valide differenziazioni per rispetto delle caratteristiche personali, finiscono inevitabilmente per acquisire un generale valore disciplinare formale a distinti ruoli e funzioni sociali dei due sessi (con conseguente pregiudizio delle effettive caratteristiche personali per coloro che non si riconoscono in tali ruoli e funzioni, ma ne vogliono realizzare altri a loro più congegnali);
- 3) un metodo d'insegnamento che tende a sviluppare un razionale e volontario apprendimento dell'alunno nell'adeguarsi a prescrizioni e canoni considerati oggettivi perché tecnici (cfr. bib. 7, per il significato di socializzazione ideologico-politica che tutto ciò racchiude).

Il passaggio dal metodo tecnico-addestrativo a quello morfologico-costituzionale non ha visto cambiamenti sostanziali nella didattica quotidiana, perché, sussistendo un problema fondamentale nella considerazione ideologica della materia, si rende assolutamente necessaria la cancellazione delle finalità connesse alla socializzazione politica che aveva caratterizzato il pregresso periodo fascista: l'educazione fisica si deve riaccreditare culturalmente e tale operazione può avvenire valorizzando le dimensioni salutistico-sanitarie nell'interpretazione costituzionalistica del tempo. Erano già emerse, infatti, tali potenti prospettive dall'opera di N. Pende (l'ultimo direttore dell'Accademia fascista) che, riprendendo l'opera di G. Viola alla luce delle nuove dimensioni endocrinologiche e confluendo pienamente nel solco del pensiero cattolico (si vedano le recensioni in *Civiltà Cattolica*), può presentarsi autorevolmente sulla scena culturale, forte dell'ampia fama europea goduta (si veda la citazione dell'opera in J. Delay, *La Psicofisiologia Umana*, Garzanti Milano 1954).

E così, dopo numerose pubblicazioni scientifiche (tra cui "*Biotipologia Umana*", Milano Vallardi 1943), può scrivere il suo testamento culturale, dicendo: "... Come medico, io ho potuto, da più di trent'anni, coltivare, nella biologia e nella medicina dell'uomo, precisamente questa scienza della persona, che comunemente dicesi scienza delle costituzioni, dei temperamenti e dei caratteri: e che io ho chiamata biotipologia umana, per il principio scientifico a cui mi sono ispirato in questo lungo studio, cioè quello dell'unità vitale di tutti gli aspetti della persona, per cui costituzione (fisica, n. d. r.), temperamento, carattere, tipo d'intelligenza del soggetto, sono inseparabili e devono essere studiati unitariamente, come una totalità: a questa ho dato il nome di biotipo individuale: sintesi di tutte le manifestazioni vitali fisico-chimiche dell'individuo. Il mio biotipo individuale non è pertanto che la persona totale, così come è intesa dalla filosofia tradizionale perenne tomistica ..".

Perciò, l'Autore, richiamandosi direttamente al principio tomistico del composto unitario corpo-anima, formanti un'unica sostanza, finché l'uomo vive (cfr. bib. 8), può sviluppare le applicazioni della sua scienza della persona all'Educazione fisica, configurando una precettistica elementare ed equilibrata nella valorizzazione della materia finalizzata all'Ortogenesi somatica, divenuto rapidamente il riferimento dei docenti (si rilegga in tale prospettiva la citazione iniziale da I. Perrotto). Va notato che la materia ha, però, il compito di educare il corpo soltanto, e pertanto si accompagna alle altre educazioni (morale e intellettuale) per agire sulla persona intera, tipicamente secondo l'impostazione dei pedagogisti personalisti.

2) La nascita dei nuovi metodi

I segni del passaggio alla concezione morfologico-costituzionale furono molti. Nel 1952 è fondata a Venezia la Società di Ginnastica Medica di chiaro indirizzo riabilitativo, mentre la scuola costituzionalistica italiana, portata in auge già all'inizio del secolo con l'opera di G. Viola, gode di nuovi impulsi nell'ambito degli studi di Genetica (L. Gedda), di Endocrinologia (M Oppenheim), di Auxologia (V. Correnti, G. De Toni) e di Ortopedia (E. Forni, O Cappellini, L. Coppini), tanto che al Congresso Europeo di Educazione Fisica del 1967 tenutosi a Bologna più della metà delle relazioni sono di argomento medico (cfr. bib. n. 9). Del resto le scuole comunali di Ginnastica Correttiva sono in piena espansione nei maggiori comuni: a Bologna esiste un Centro Auxologico e un Centro di Ginnastica Correttiva istituiti dal Comune, mentre l'Uisp tiene un Centro di Ginnastica Preventiva e Correttiva. E così fin dall'anno 1960 il Ministero della Pubblica Istruzione fa istituire dai locali Provveditori agli Studi nelle scuole medie dotate di gabinetto medico corsi di Ginnastica Correttiva (o Medica, o Differenziata) in tutta Italia.

In sintesi E. Del Forno, concludendo le giornate di studio del Congresso Europeo già citato, può argomentare quelli che sembrano al momento gli indirizzi fondamentali della ginnastica dell'età della preadolescenza (e ai nostri occhi appaiono come il manifesto del metodo

morfologico-costituzionale), enumerando le cinque componenti biologiche e psicologiche dell'attività motoria, mezzi e nello stesso tempo fini dell'educazione:

- la componente LOCOMOTORIA O OSTEO-ARTRO-MUSCOLARE, prima perché organo effettore del movimento,
- la componente NEUROLOGICA, espressione nel preadolescente del superamento di una inadeguatezza funzionale dovuta alla crescita,
- la componente BIO-CHIMICO-METABOLICA E SPLANCNOLOGICA, per influenzare positivamente il metabolismo e la funzionalità degli organi interni,
- la componente NEURO-VEGETATIVO-ENDOCRINA, come sistema che armonizza le funzioni vitali,
- la componente PSICOLOGICA, quale espressione nel movimento delle dimensioni dell'intelligenza e dell'affettività.

Ma già tale modello è in fase di superamento. Dice, infatti, A. Invernici commentando alcuni anni più tardi lo sviluppo degli orientamenti scientifici della disciplina realizzato durante gli anni '60: "Vi è, infatti, una realtà psicologica che è costituita dalla personalità psico-motoria individuale, quale espressione degli stretti legami che uniscono sviluppo motorio, sviluppo dell'intelligenza e sviluppo delle altre qualità psichiche dell'uomo. ... Ora la motricità è proprio l'espressione di questa simbiotica interdipendenza: è la personalità somato-psichica che si manifesta attraverso il movimento con forme proprie che individualizzano l'espressione motoria tipica di ognuno. ... Esiste cioè un linguaggio della personalità "fisica" che si realizza con il movimento, i gesti, gli atteggiamenti, la parola, la scrittura, le attività plastiche in genere, evidente testimonianza dell'unità psico-fisica della persona umana. ... Pare ora giunto il momento di affermare che tali fini non possono essere realizzati se l'educatore non avrà adeguata cognizione degli elementi morfologici, funzionali, motori e psico-sociali tipici dell'individuo nei diversi momenti evolutivi" (cfr. bib. 10).

Come si può notare, alle dimensioni statiche e strettamente vincolate alla topografia corporea dell'analisi di E. Del Forno o ai riferimenti concettuali consistenti e insistenti sulla tipologia psico-somatica dell'allievo e sull'analisi meccanica (anatomo-motoria) in rapporto con una determinata costituzione umana enunciati da I. Perrotto, subentrano nuovi concetti come la personalità psico-motoria individuale. Dal piano strettamente materiale della struttura corporea, insomma, si sta evolvendo verso la persona intera, come reale sintesi e unità psico-fisica espressa nella fenomenologia dell'essere umano in generale e del soggetto in fase di sviluppo in particolare. In tal senso G. Giugni (cfr. bib. 11) poteva dichiarare: "la possibilità delle attività motorie di modificare il comportamento umano non solo per via infrastrutturale, ossia attraverso le modificazioni fisiologiche, che questi stimoli producono," (modello morfologico-costituzionale - n. d. r.) "ma, soprattutto, per via sovrastrutturale, come fattori educativi" (nuovi modelli degli anni '70 e '80 o vecchio modello gentiliano - n. d. r.).

Si tratta di un vero e proprio salto epistemico da una concezione centrata su di un soggetto ristretto ad una sola dimensione, quella morfologico-costituzionale, ad una o più concezioni fondate su un soggetto espanso a tutta la ricchezza della sua dotazione fenomenologica. Ma non basta, infatti a questo livello sovraordinato (modello di "soggetto" da educare) si andava unendo, nel cambiamento, anche il livello della didattica (obiettivi e processi educativi da utilizzare). Stava, infatti, per prevalere nella didattica un atteggiamento critico nei confronti dell'uso del comando che si poteva superare introducendo, ad esempio, la guida ad invito, e nei confronti della rigida sistematica analitica che caratterizzava le esercitazioni di ginnastica educativa, proponendo progressivamente l'estensione dei contenuti a tecniche nuove e più globali come quelle della Ginnastica ritmica (A. Gotta, "*Ginnastica femminile moderna*" e "*Ginnastica e ritmo*") e dell'Addestramento sportivo (L. Volpicelli, "*Industrialismo e sport*" e A. Monti, "*L'educazione fisica negli istituti secondari*").

E così, come dice E. Enrile: "l'educazione fisica sta dunque cercando (attraverso l'affinamento che le deriva dalla comparazione delle più valide esperienze e dall'ovvio superamento delle sue tendenze tradizionali), una nuova fisionomia, più aderente ai tempi e alle aspettative della società contemporanea" (cfr. bib. 12). È, tuttavia, bene precisare che soltanto un filone, quello educativo o neumanistico, sorge per autonomo affinamento, mentre altri due indirizzi, quello psicomotorio e quello sportivo sono indotti per importazione di metodi studiati altrove che, solo in un secondo momento, trovano forme evolutive e caratterizzazioni endogene.

§ 3) L'EDUCAZIONE FISICA MODERNA E I NUOVI MODELLI EDUCATIVI

1) La Psicomotricità secondo una visione pedagogica

La Psicomotricità nasce nel pensiero psicologico come ipotesi e concetto da verificare nella soluzione del rapporto mente - corpo, in opposizione al "Parallelismo psicofisico" che aveva costituito il fondamento antropologico nel lavoro sperimentale realizzato dai primi psico-fisiologi nella seconda metà dell'Ottocento. Mentre quest'ultimo concetto vuol significare che gli eventi psichici e quelli fisici costituiscono due serie parallele di eventi che non agiscono gli uni sugli altri, ma accadono contemporaneamente, con "Psicomotricità" si intende esattamente il contrario, cioè il loro interagire. In altre parole, mentre col primo termine non si ammette una "causalità" tra mente e corpo (mente o anima o pensiero o spirito o coscienza o cultura o sovrastruttura o sistema probabilistico e corpo come carne o estensione o materia o organismo o natura o struttura o sistema deterministico), con la seconda la si vuole proprio ammettere, o meglio, affermare tale interazione di causalità. Anche se rimane, poi, da definire la direzione di questa causalità, ed è anzi proprio questa indeterminatezza a provocare oggi forme diverse di intenderla e praticarla (3 sono le soluzioni: o dal corpo alla mente come nel Materialismo, o dalla mente al corpo come nell'Idealismo e nello Spiritualismo, o reciprocamente come nell'Interazionismo popperiano).

Alla fine dell'Ottocento e all'inizio del Novecento le scuole di Psicologia (Psicofisica; Psicologia della forma; Primo Comportamentismo e Riflessologia russa) anche se con grandi diversità epistemologiche operano tutte nell'ambito del "Parallelismo", giacché solo in questa direzione possono salvaguardare la propria ricerca scientifica dalle interpretazioni ideologizzanti del pensiero religioso e di certo pensiero filosofico che pervadono la cultura con la loro visione finalistica del reale. Solo la Riflessologia russa ovviamente, ne va indenne, dal momento che si riferisce esplicitamente al modello materialista (la causalità va dal corpo alla mente, anzi la mente è un nome all'organizzazione del corpo). Parimenti anche le scienze mediche più pertinenti (Neurologia e Psichiatria) sulla spinta positivista ammettono solo l'origine organica della malattia mentale, per effetto dell'orientamento Organicista erede del Meccanicismo.

Ma ben presto anche in Filosofia e Pedagogia si vanno affermando nuovi modelli interpretativi che collegano mente e corpo; inizia J. Dewey, al passaggio del secolo, con la sua critica del riflesso come modello parcellizzante del comportamento e, avviando il Funzionalismo, a sviluppare il concetto di "arco riflesso" per effetto della "transazione" tra i due piani del comportamento (la risposta del riflesso che modifica la situazione recepita dallo stimolo) unificati sotto il processo dell'esperienza. Poi viene S. Freud a svelare il determinismo dell'inconscio nella vita dell'uomo e intanto si va realizzando un complesso di studi e ricerche, poi unificato sotto il nome di "Psicologia cognitiva", che vede Autori di differente impostazione, metodologia e campo d'indagine affrontare, pur secondo una dimensione strettamente scientifica dell'indagine e dell'esperimento, il problema della conoscenza e dei rapporti tra le varie funzioni (percezione, motricità, intelligenza, linguaggio, emozione ed affettività). Del resto le stesse Filosofie del Novecento con nuove categorie hanno impostato il problema mente/corpo in senso interazionistico, giungendo ad orientare in tal senso anche la Pedagogia e l'educazione.

Facili riferimenti per questa nuova visione pedagogica sono: per il piano ontologico la Fenomenologia di Merleau-Ponty (giacché il suo concetto fenomenologico di corpo può conciliare ed unificare il "Corpo per sé" e il "Corpo in sé" che per molti versi erano stati in precedenza distinti ancora una volta dalla Fenomenologia husserliana e dall'Esistenzialismo sartriano al fine di svalutare il concetto di corpo a favore del corpo percepito e vissuto, cfr. bib. 13, 14 e 15); per il piano logico lo Strumentalismo deweyano (l'intelligenza nasce nel corso della concreta esperienza come strumento operativo, cfr. bib. 16, 17 e 18); per il piano epistemologico l'Epistemologia genetica piagetiana (che dimostra la filiazione dell'intelligenza formale interproposizionale dell'adolescente da quella sensomotoria dell'infante, cfr. bib. 19, 20, 21 e 22); la Psicobiologia walloniana (ha messo definitivamente in luce l'apporto delle funzioni organiche allo sviluppo delle funzioni psichiche, cfr. bib. 23, 24, 25 e 26); la Psicologia pedagogica di Vygotskij (mostra come lo sviluppo intellettuale in generale e del linguaggio in particolare sia il risultato di un processo interattivo di natura sociale, dove si può evidenziare un'area di sviluppo potenziale, cfr. bib. 27 e 28); e per finire il Cognitivismo strutturalista di Bruner (ha indagato il ruolo della motricità nello sviluppo della rappresentazione, cfr. bib. 29, 30 e 31).

Secondo le personali propensioni dei vari Autori, infine, da queste fonti, dalle esperienze educative del "terzo tempo pedagogico" francese, assimilabile al nostro tempo lungo o tempo

pieno, e dagli sviluppi terapeutici della Teoria Psicoanalitica nella versione di M. Klein, la psicomotricità degli anni '60 ha ricevuto un forte impulso che ne ha fatto proliferare le varie tecniche: sia nel settore della terapia che in quello dell'educazione (cfr. per il primo ambito bib. n. 32, 33, 34 e 35, per il secondo bib. n. 36, 37, 38 e 39). Particolare significato, poi, per lo sviluppo psicomotorio e la sua educazione acquista l'opera complessiva ed unitaria del docente di educazione fisica nonché medico francese Jean Le Boulch, che ha divulgato anche in Italia il suo studio dei legami profondi tra movimento, organizzazione neurologica e psichismo sia nell'uomo che nel bambino (funzione della sostanza reticolare, dell'ipotalamo e del rinencefalo nel controllo del tono; teoria centro-encefalica dell'accomodamento motorio; funzione della presa di coscienza e dell'interiorizzazione nell'apprendimento secondario ecc.).

Un particolare significato, infatti, si è detto sopra, se si considera che a scuola non si fa intervento terapeutico né riabilitativo, e tuttavia, come dice G. Fava Vizziello, "Da alcuni screening sulla popolazione generale risulta che negli ultimi venticinque anni i bambini mal lateralizzati a 5 anni e moderatamente iperattivi sono passati dal 10 al 50%. Non sono bambini patologici, ma seguono altri percorsi per imparare: più creativi ma più disordinati, più globali ma meno padroni della singola funzione, più difficili da tenere alla scuola materna. ... Forse i bambini lasciati esplorare di più per conto loro diverranno alla fine più autonomi, più intelligenti e più adatti ai tempi. Certamente alcuni iperattivi, seguiti negli anni senza aver sviluppato disturbi sovrapposti relazionali, sono diventati eccezionali. - *Ma non ci si chiede quanti, invece, si sono perduti nel bosco? Nota del R.* - Resta il fatto che tutti i veri ipercinetici disperdono molte energie e sono disorganizzati e sregolati, anche a volte per condizioni organiche (cfr. bib. n. 40)".

A tutto questo, poi, si deve aggiungere che mentre tali allievi a scuola manifestano quasi ineluttabilmente problemi di apprendimento, di relazione e di socializzazione, non sono però riconosciuti generalmente dal sistema di certificazione dell'handicap. Ed è forse giusto che non siano certificati, ma allora accade che, definito non patologico il segno psicomotorio, non lo si certifica, né quando risulta primario, né quando risulta secondario, perciò progressivamente non lo si riconosce più come segno e, dunque, non si fa più nulla per eliminare il disagio del soggetto. Sono ormai diversi anni che si sta evidenziando quanto la dott.ssa G. Fava Vizziello ha finalmente con coraggio denunciato, ma che cosa si è fatto o si sta facendo per risolvere il problema? Con questo si vuole dire che per tali soggetti, o riusciamo a dar valore e sviluppo adeguato all'educazione psicomotoria prima possibile e comunque a partire dalla scuola dell'infanzia, o inevitabilmente cominceremo a dar spazio al Ritalin e agli altri psicofarmaci. Molte sono le scuole italiane e i docenti che seguono, anche con accenti vieppiù originali ed autonomi, il lavoro e l'interpretazione degli psicomotricisti francesi (cfr. bib. 41) perciò più avanti nella prima appendice proporrò una attenta analisi delle tecniche e dei procedimenti.

2) Il modello sportivo delle Capacità Motorie (Teoria dell'Allenamento)

Dall'esperienza internazionale delle Olimpiadi di Roma cadute nell'anno 1960, evento di straordinaria importanza per lo sviluppo secondo i parametri internazionali più avanzati della cultura sportiva nazionale, i tecnici italiani delle diverse discipline olimpiche e, in particolare, dell'Atletica Leggera hanno potuto vedere con i propri occhi l'attuazione di nuove metodiche di costruzione delle condizioni psicofisiche per l'atleta di alta prestazione: metodiche che si presentavano con la caratteristica di risultare talvolta fortemente differenziate per struttura e per funzione dalla specialità in cui poi si sarebbe tenuta la gara. Ciò aveva destato forte curiosità, giacché in precedenza si erano teorizzati metodi di preparazione che avevano lo scopo di ripetere fondamentalmente le caratteristiche del gesto sportivo della gara, ma tali metodi non permettevano gli sviluppi della prestazione ai livelli poi rivelatisi nel corso dei Giochi.

Molti tecnici erano consapevoli di tali limiti e, dunque, alla ricerca di nuove metodologie per superarli: come esempio si può ritenere il ragionamento di D. Merlo nella presentazione del testo di V. Popov dal titolo "*Tecnica del salto in lungo*" Edizioni di Atletica Leggera, Sesto San Giovanni 1964, quando, considerando il progresso da esordiente sedicenne con m. 7,14 al massimo incremento con m. 7,69 nella carriera di un famoso atleta primatista nazionale del salto in lungo (Attilio Bravi), si chiede: "Perché così poco?". L'applicazione, la ricerca e l'approfondimento delle strategie di un tale nuovo tipo di allenamento (chiamato in gergo "condizionamento"), conseguenti naturalmente a quel primo episodio di esposizione, si è intrecciata inizialmente negli anni '60 con l'attività di traduzione e la diffusione di pubblicazioni specialistiche della rivista "Atletica Leggera" diretta da D. Merlo per la collaborazione, tra gli altri, di A. Calligaris e della scuola friulana di S.

Zanon. Poi anche la rivista della Federazione di Atletica Leggera dal 1972, dal titolo "Atleticastudi", ha cominciato a pubblicare ricerche e studi stranieri e italiani sull'argomento (G. Benzi, A. Dal Monte ecc.) e ugualmente poteva fare anche la Scuola dello Sport del Coni, portando la tematica nella dimensione più completa della formazione generale dello sportivo (cfr. bib. n. 42). Tutto ciò accadeva, però, prevalentemente nel mondo dello sport.

Quando, poi, dalle edizioni della Scuola dello Sport nacque l'Editrice Società Stampa Sportiva, anch'essa si presentò con testi importanti nella direzione già individuata dal Coni, ma ora rivolta soprattutto al mondo della scuola (che proprio in quegli anni vedeva la sottoscrizione del I protocollo d'intesa tra Coni e Ministero della Pubblica Istruzione per lo sviluppo della collaborazione nell'organizzazione di attività sportive a scuola e per la formazione dei maestri), cfr. bib. n. 43. Di particolare significato fu la traduzione curata dall'ispettore E. Enrile del testo del gruppo di lavoro dell'Università di Laval nel Québec "La preparazione di un campione", sia per l'indubbia autorevolezza di Enrile che aveva scritto alcuni testi importanti per la scuola, ma soprattutto perché, avendo da poco relazionato sulle condizioni difficili della materia scolastica "Educazione fisica" al Parlamento italiano e avendone richiesto una riforma sostanziale, fu facile per il Segretario del Coni nella prefazione far passare come testamento culturale dell'ispettore l'orientamento verso l'assunzione del modello sportivo nella scuola.

Tale prospettiva, tuttavia, fu poi riorientata opportunamente dal pedagogo A. Fabi e dall'ispettrice E. Abruzzini, in fase di formazione nazionale dei formatori dei corsi di qualificazione dei maestri – cfr. bib. n. 44, a favore di una dimensione più umanistica. Tuttavia la formazione dei maestri sulla teoria della costruzione delle capacità è andata avanti per vari anni, confluendo talvolta nelle iniziative istituzionali di formazione e aggiornamento dei docenti per i nuovi programmi della scuola primaria del 1985. Inoltre ad ogni occasione di pubblicazione di nuovi programmi scolastici (partendo proprio da quelli della scuola primaria già citati, e poi con quelli sperimentali della Commissione Brocca degli anni '88/92 per la scuola secondaria superiore e infine con gli Orientamenti della scuola dell'infanzia nel '91) il "partito" del Coni si è giocato con forza e determinazione il suo modello educativo (quasi sempre in opposizione al modello psicomotorio), mentre continuava la pubblicazione di materiali anche multimediali che facevano riferimento alla Teoria dell'allenamento (cfr. bib. n. 45). In queste iniziative il Comitato Olimpico si avvaleva come collaboratore scientifico del prof. F. Conconi e come pedagogo e metodologo del prof. P. Sotgiu che pubblicava, con il maestro F. Pellegrini, anche un testo ampiamente diffuso tra gli operatori sportivi e gli studenti degli Isef (cfr. bib. n. 46).

Come nel paragrafo precedente, per l'approfondimento della conoscenza del modello di costruzione delle capacità motorie si rimanda alle numerose pubblicazioni citate, non senza però riprendere una propria considerazione già resa pubblica da tempo, pur nella consapevolezza dell'ampia diffusione ormai di un tale modello nel bagaglio professionale del personale docente: "Tale passaggio (si parla della diffusione dei programmi Brocca sperimentali a scapito di quelli del 1982 che saranno vigenti fino alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per il secondo ciclo riformato), infatti, aveva presentato un forte abbattimento di quelle determinanti culturali e valoriali (d'ordine sovrastrutturale, direbbe G. Giugni), riferite alla formazione integrale della persona, che costituivano la tradizionale prerogativa di questo insegnamento, a favore di quelle più direttamente funzionali alla costruzione delle prestazioni motorie (infrastrutturali, nell'impostazione del medesimo Autore), riferite cioè allo sviluppo delle "capacità motorie condizionali e coordinative", come si può facilmente cogliere in particolare nel testo programmatico del biennio Brocca.

Nella materializzazione delle finalità, ancora rappresentative delle dimensioni generali della persona, infatti, nei programmi del Biennio Brocca, con gli obiettivi (misurabili) si realizza tutta la riduzione di cui sopra, pervenendo a perseguire mete di prestazione: "lo studente al termine del biennio deve dimostrare un significativo miglioramento della sua capacità iniziale di ..." e giù i primi otto "obiettivi di apprendimento" della sezione A che in realtà descrive i vari campi della prestazione motoria. E che non sia uno specifico modo di intendere la competenza è testimoniato dal fatto che tale termine compare solo nella sezione B degli obiettivi, quella destinata alla conoscenza, all'abilità e, appunto, alla competenza.

Quello preso in considerazione è un recente modello di riferimento allo sviluppo dell'intervento didattico di Educazione fisica, proposto (per non dire imposto) dal mondo sportivo, che oggi si vuole riproporre motivandolo come finalizzato alla "costruzione della competenza", mentre invece è nato al solo incremento del risultato e della prestazione. Così il pregresso modello pedagogico personalista, finalizzato prevalentemente al conseguimento della consapevolezza e

controllo di sé, sia nella relazione e nell'espressione, che nell'azione finalizzata ed efficace, è stato totalmente travolto dalla logica efficientista, tipica del mondo sportivo, del conseguimento dei risultati, inapplicabile tuttavia alla dimensione scolastica. A tal punto da determinare, con la sua impostazione nell'estrinsecazione degli obiettivi del biennio Brocca, una proposta programmatica del tutto inadeguata alle alunne. Insomma, ne è venuto un programma ministeriale del tutto incoerente coi bisogni formativi degli alunni (e soprattutto delle alunne) che avrebbe dovuto essere rivisto alla luce degli esiti esperienziali delle scuole che hanno cercato di applicarlo.

Tutto ciò, unito inizialmente alla scarsa attenzione dell'istituzione statale, forse voluta, ma poi alle nuove determinazioni che si appalesarono pienamente solo col ministro L. Berlinguer, ha prodotto rilevanti riflessi sui diversi piani dell'azione educativa: certamente su quello specifico e tecnico della formalizzazione della disciplina, favorito dallo schematismo pervasivo della programmazione per obiettivi che, seppur ancora teso a dare coerenza al campo epistemico della "educazione del corpo" nelle finalità, però risulta del tutto falsamente deterministico nella sua logica "oggettivo - scientifica" in una sfera dell'azione sociale come quella della "educazione al corpo", dove più propriamente, secondo F. Bertoldi, dovrebbe privilegiarsi l'interpretazione secondo la logica "deontica" (cfr. F. Bertoldi, N. Serio, a cura di, *Intenzione e intenzionalità nell'azione didattica*, Armando, Roma 1996).

3) La scuola neoumanista e altri modelli didattici in Educazione fisica moderna

Accanto ai due modelli precedenti, ancorché non così sistematici nell'impianto generale e certamente non parimenti diffusi nelle pratiche dei docenti, sussistono altri modelli didattici che hanno potuto, negli ultimi trent'anni del ventesimo secolo, trovare la occasionale collocazione nella produzione degli Isef, ovvero un diverso e faticoso spazio nella pubblicistica specifica, prevalentemente rappresentata dalle due riviste "Educazione fisica e sport nella scuola" e "Didattica del Movimento", oggi definitivamente chiuse, o nelle documentazioni delle iniziative di supporto ai programmi di attività motoria degli Enti Locali. Tra esse quella maggiormente diffusa (o forse del tutto "dispersa" e presente con una propria unità solo all'intenzionalità di chi scrive che, ovviamente, si sente del tutto ad essa appartenente) appare una tendenza che unifica autori di diverse esperienze sotto il comune sentire umanistico.

Da sempre, infatti, la scuola Neoumanista di Educazione fisica ha cercato di impostare anche in questa disciplina scolastica, così come stava avvenendo, dopo la codifica della Programmazione educativa e didattica per obiettivi negli anni '70 e '80, in tutte le materie scolastiche, una profonda riflessione epistemologica per fornire i docenti di entrambi i gradi di scuola primaria e secondaria di sempre migliori strumenti di comprensione del loro agire educativo. In tal senso la scuola umanista faceva sicuro riferimento iniziale all'opera di Guido Giugni (cfr. bib 47), forse l'unico pedagogista che si sia occupato con costanza di questa materia fin dai tempi del dopoguerra, già da quando il pregiudizio politico sulla "fascistizzazione" dell'educazione fisica e la vincente cultura marxista avevano prodotto una sistematica e voluta trascuratezza nei suoi confronti, quella trascuratezza istituzionale che, forse, nel passaggio alla scuola dell'autonomia (almeno nelle dichiarazioni degli ultimi ministri) sarebbe caduta e perciò non avrebbe impedito più che si arrivasse ad una corretta collocazione scolastica della disciplina e ad una prima formazione universitaria adeguata dei suoi docenti, anche se dopo vent'anni di autonomia scolastica ancora dobbiamo affermare che la situazione non è stata ben definita, ma risolta con soluzioni occasionali e forse anche opportunistiche (come nella scuola primaria con la consulenza).

Prendendo le mosse da questa sicura base pedagogica di partenza, poi, hanno proficuamente operato gli Autori, e non son pochi, che in tale solco hanno saputo impostare una propria linea di ricerca: penso per la scuola dell'infanzia e primaria alle ricerche di A. Imeroni e R. Margaira o di P. L. Albertini (cfr. bib. n. 48) e per la scuola secondaria alla ragguardevole opera totalizzante ed enciclopedica (forse troppo) di M. Gori e alle monografie di R. Tosi, E. Abruzzini, G. Refrigeri e G. Ricci (cfr. bib. n. 49). Tutte queste ricerche, infatti, si inscrivono in quel primo progetto, già definito con estrema chiarezza da Giugni nel 1973, volto a "ricercare i fondamenti teorici che trasformano l'apprendimento motorio da processo di addestramento in processo educativo e presentare l'educazione fisica come aspetto dell'educazione generale in stretta correlazione con tutti gli altri aspetti" (da *Presupposti teorici*, pag. 8), ma per di più lo hanno fatto cercando sempre maggior chiarezza e consapevolezza nell'impianto epistemologico della disciplina. L'analisi epistemologica appariva già allora, infatti, l'unico strumento di studio capace di far evolvere in senso migliorativo prioritariamente la rappresentazione concettuale della disciplina

e secondariamente, a certe condizioni, anche la sua efficacia educativa e la sua efficienza didattica (a certe condizioni nel senso che bisognava disporre poi di iniziative consequenziali di formazione dei docenti: quelle iniziative avviate dall'ispettrice E. Abruzzini per l'Ispettorato di Educazione fisica e troppo presto bloccate dal ministro L. Berlinguer prima di cancellare l'Ispettorato medesimo).

Accanto alla prospettiva neumanista, tuttavia, sussistono altre tendenze, non ancora in grado di definire un proprio modello, ma sicuramente di progressivo indubbio significato proprio nel progressivo sviluppo della materia nella direzione delle Scienze Motorie, perché espressione di profondi bisogni espressi dai soggetti in educazione. Il primo riguarda l'introduzione della dimensione del "Fitness" e poi del "Wellness" nella disciplina, nell'ambito di una didattica per percorsi a stazioni in autogestione e autovalutazione assistite, finalizzata all'apprendimento delle tecniche di "benessere corporeo" e all'interno di un quadro di educazione alla salute (cfr. bib. n. 50). Il secondo (a parere dello scrivente) non ha ancora un riferimento nel tessuto esperienziale scolastico o extrascolastico diffuso e d'impatto come quello del Fitness, tuttavia è una dinamica che cova nel fondo della professionalità dei docenti come immagine speculare del bisogno degli studenti e delle studentesse, talché si fa sentire soprattutto d'innanzi agli insuccessi della formazione (della persona), dell'educazione (del cittadino di una società postmoderna) e dell'istruzione (dell'alunno di scuola primaria e secondaria).

Si tratta in quest'ultimo ambito delle conseguenze dell'ottundimento di tutto un orizzonte di significato e di valore che la nostra cultura (per l'aspetto religioso cattolico, così compenetrato nella nostra cultura totale, e di quello scientifico, che propriamente non sarebbe più così esclusivista, se non subentrassero le determinazioni del primo aspetto) si sforza di non vedere. Si vuol, insomma, far riferimento a tutte quelle intenzioni, dimensioni, pratiche e attività che non hanno un diretto fondamento nella conoscenza oggettiva occidentale, ma ricevono un'accogliente interpretazione nelle antichissime discipline religiose orientali: a partire dalle interpretazioni più sfumate nelle ginnastiche dolci e nei metodi di antiginnastica fino alle pratiche riferite direttamente alle discipline orientali (cfr. bib. n. 51 e seconda appendice). Per tutte queste dimensioni le nuove Scienze Motorie dovranno assolutamente sviluppare esperienze e ricerche per pervenire a conoscenze certe.

BIBLIOGRAFIA:

- 1) N. Bottani, Il progetto CERI-OCSE sugli indicatori internazionali dell'istruzione, in "Scuola democratica" del 1989.
- 2) R. Maragliano e B. Vertecchi, La programmazione didattica, Editori Riuniti Roma 1978, ripreso e sviluppato da L. Tartarotti, La programmazione didattica, Giunti e Lisciani Teramo 1981.
- 3) C. W. Washburne, Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico, La Nuova Italia Firenze '74.
- 4) J. S. Bruner, Dopo Dewey, Armando Roma 1964.
- 5) I. Perrotto, Evoluzione della metodologia dell'educazione fisica in Italia, in "I problemi della Pedagogia", n. 2/3 anno 1973, da pag. 215
- 6) E. T. Hall, La dimensione nascosta, Bompiani Milano 1968, pag. 143 e seg.
- 7) M. P. Dellabiancia, Educazione del corpo nella scuola dell'adolescente, in "Educazione fisica e sport nella scuola", Marzo/Aprile 1981, n. 159, pag. 14.
- 8) N. Pende, La scienza moderna della persona umana, Milano Vallardi 1947, da pag. 187 a pag. 190.
- 9) R. Garuti (a cura di), Atti del congresso europeo di educazione fisica, Bologna, Ed. Csef. 1971.
- 10) A. Invernici, Fondamenti scientifici della teoria e metodologia delle attività motorie educative, in "I problemi della Pedagogia", n. 2/3 anno 1973, da pag. 249.
- 11) G. Giugni, Presupposti teorici dell'educazione fisica, Sei Torino 1973, pag. 6.
- 12) E. Enrile, L'educazione fisica moderna, Le Pleiadi Massa 1965, a pag. 189.
- 13) M. Merleau-Ponty, La struttura del comportamento, Bompiani Milano, 1963
- 14) M. Merleau-Ponty, Fenomenologia della percezione, Il Saggiatore Milano 1965
- 15) M. Merleau-Ponty, Il corpo vissuto, Il Saggiatore, Milano, 1979.
- 16) J. Dewey, Natura e condotta dell'uomo, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- 17) J. Dewey, Esperienza ed educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1966.
- 18) R. Mazzetti, Dewey e Bruner, Armando, Roma, 1973.

- 19) J. Piaget, La nascita dell'intelligenza nel fanciullo, Giunti, Firenze, 1968.
- 20) J. Piaget, La costruzione del reale nel bambino, La Nuova Italia Firenze 1973.
- 21) J. Piaget, La formazione del simbolo nel bambino, La Nuova Italia Firenze 1974.
- 22) G. Petter, Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget, Giunti Firenze 1982.
- 23) H. Wallon, L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti Roma 1974.
- 24) H. Wallon, Psicologia ed educazione del bambino, La Nuova Italia Firenze 1982.
- 25) H. Wallon, L'evoluzione psicologica del bambino, Boringhieri Torino 1974.
- 26) R. Zazzo, Psicologia del bambino e metodo genetico, Ed. Riuniti Roma 1973.
- 27) L.S. Vygotskij, Lo sviluppo psichico del bambino, Ed. Riuniti Roma 1975.
- 28) L.S. Vygotskij, Immaginazione e creatività nell'età infantile, Ed. Riuniti Roma '77.
- 29) J.S. Bruner, Le prime fasi dello sviluppo cognitivo, Armando Roma 1971.
- 30) J.S. Bruner, Psicologia della conoscenza, Armando, Roma, 1976.
- 31) J.S. Bruner, e A. Carton, Crescita umana, Boringhieri, Torino, 1981.
- 32) L. Picq e P. Vayer, Educazione motoria e ritardo mentale, Armando, Roma, 1988
- 33) H. Bucher, Turbe psicomotorie nel bambino. Metodo per la rieducazione psicomotoria, Armando Roma, '86
- 34) A. Lapierre e B. Aucouturier, Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia, Armando Roma '87
- 35) B. Aucouturier et Alii, La pratica psicomotoria. rieducazione e terapia, Armando, Roma, 1989.
- 36) J. Le Boulch, Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni, Armando Roma 1984, Educare con il movimento. Esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni. Armando, Roma, 1986 e L'educazione psicomotoria nella scuola elementare, Unicopli Milano, 1989
- 37) A. Lapierre, Educazione psicomotoria nella scuola primaria, La Scuola BS '78
- 38) A. Lapierre e B. Aucouturier, I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali. Associazione di contrasti e Le sfumature, Sperling e Kupfer, Milano, 1976/78.
- 39) P. Vayer, Educazione psicomotoria nell'età prescolastica e Educazione psicomotoria nell'età scolastica, Armando, Roma, rispettivamente 1973 e 1974.
- 40) G. Fava Vizziello, Psicopatologia dello sviluppo, Il Mulino Bologna 2003, a pag. 194 e 196.
- 41) Ci si riferisce alle opere di B. Mantovani in Lombardia, di E. Fabbri in Toscana, del Cisfer in Veneto prima e dell'Anupi in dimensione nazionale poi, ed altri AA. fino a F. Nanetti, L. Cottini e M. Busacchi, Psicopedagogia del movimento umano, Armando Roma 1993.
- 42) V. M. Zaciorskij, Le qualità fisiche dello sportivo, Traduzione di S. Zanon, Edizioni di Atletica Leggera Milano 1974; T. Ulatowski, La teoria dell'allenamento sportivo, Ed. Coni - Scuola dello Sport Tivoli 1979.
- 43) A cura di D. Harre, Teoria dell'allenamento, SSS Tivoli 1975; C. Bouchard et Alii, La preparazione di un campione, SSS Roma senza data; K. Meinel, Teoria del movimento, SSS Roma 1984.
- 44) A. Fabi, Educazione fisico-motoria nel fanciullo: aspetti pedagogici, in "Corsi di qualificazione in educazione fisica per insegnanti elementari" Coni - Scuola dello Sport Roma 1980.
- 45) AA. VV., Corpo, movimento, prestazione, Programma multimediale per operatori sportivi; AA. VV., L'educazione motoria di base, Programma multimediale (per docenti di scuola primaria - n. del R.- Coni e Istituto dell'Enciclopedia Italiana, rispettivamente 1984 e 1987.
- 46) P. Sotgiu e F. Pellegrini, Attività motorie e processo educativo, SSS Roma 1989.
- 47) G. Giugni, L'educazione fisica e la personalità nell'età evolutiva, IEM Napoli 1963, Presupposti teorici dell'educazione fisica, Sei Torino 1973, Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona, Sei Torino 1986.
- 48) A. Imeroni e R. Margaira, C'era una volta la ginnastica, Emme Milano 1976; P. L. Alberini et alii, La palla nella cartella, Fabbri Milano 1978, Tutto il mondo è un girotondo, Fabbri Milano 1980 e Giocogirotondo, La Nuova Italia Scientifica Firenze 1980.
- 49) M. Gori, I contenuti dell'educazione fisica, SSS Roma s. d., più Il corpo logico-matematico, SSS Roma 1984 e con M. Tanga, L'apprendimento motorio tra mente e cervello, Calzetti-Mariucci Ponte S. Giovanni 1996; R. Tosi, Introduzione all'approccio tassonomico nella motricità educativa, Montefeltro Urbino 1981 e con M. R. Manfredi, Educazione fisica ragionata, Esculapio Bologna 1987 e cum alii, Scienza e Motricità, Esculapio Bologna 1995; E. Abruzzini, Educazione fisica e programmazione scolastica, QuattroVenti Urbino 1988; G. Refrigeri, Scienza e pedagogia dell'educazione fisica, Giunti e Lisciani Teramo 1989; G. Ricci, Fondamenti epistemologici per la didattica dell'educazione fisica, Montefeltro Urbino 1991.

- 50) Per una panoramica a largo spettro sul Fitness si può consultare il sito: "www.nonsolofitness.it"
- 51) M. P. Dellabiancia, Il corpo nella pranoterapia, in "www.dellabiancia.it"; L. Cavana, Il corpo come strumento di conoscenza. Il punto di vista delle vie orientali, a cura di L. Balduzzi, Voci del corpo, La Nuova Italia Milano 2002.

Parte seconda

Capitolo quarto. Gli ultimi programmi e gli ultimi Orientamenti (da materiali cartacei delle formazioni in servizio)

§ 1. ULTIMI PROGRAMMI DI SCUOLA ELEMENTARE PRIMA DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA

Quando si tenne, dunque, la Conferenza sulla Scuola erano in vigore recenti programmi per la scuola elementare e stavano per essere varati nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia, entrambi per vari motivi costituiscono delle vere novità nel confronto con i rispettivi precedenti. La Commissione Fassino, infatti, aveva proposto nuove prospettive didattiche ad una scuola primaria che nei programmi Ermini del 1955 era tornata ancora a riferirsi "alla nostra tradizione umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale"¹, riprendendo così la dimensione cattolica e, in un certo senso, idealistica, dopo la minima ventata attivistica di quelli provvisori del '45. Ancor più innovatori gli orientamenti per la scuola dell'infanzia del '91, a cominciare proprio dal nome che intende sostituire quello di "scuola materna" degli orientamenti del '69. Ma di questi nuovi orientamenti parleremo in seguito, per concentrarci ora sui programmi.

I programmi didattici per la scuola elementare emanati con DPR 104 del 12 febbraio 1985 entrarono in vigore progressivamente dall'anno scolastico 1987/88 e videro solo con la legge 148 del 1990 una riforma dell'ordinamento adatto alla loro applicazione (dal 1992); in tal senso i due interventi normativi (programmi e ordinamenti) vanno considerati insieme. A fronte delle trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche che si delineavano negli ultimi anni del secolo scorso, i programmi volevano avviare un nuovo progetto educativo che valorizzasse sia le dimensioni culturali (alfabetizzazione culturale) che quelle sociali (educazione alla convivenza democratica) mediante l'organizzazione di un ambiente educativo d'apprendimento (la scuola elementare), in continuità verticale (centrale nel riferimento a quella precedente – che però proporrà propri e specifici orientamenti in piena distinzione da quel grado preparatorio che era stato già abbandonato nella riforma del 1968 - e soprattutto a quella seguente, con deciso spostamento della scuola media - secondaria di primo grado - nel segmento primario, secondo un'operazione che aveva avuto i prodromi nello sviluppo della postelementare di Gonella) e in quella orizzontale (ambiente socio-culturale circostante, famiglia, scuola).

Per far ciò si sono potenziate le discipline (ad esempio fin dalla prima classe si proponeva l'insegnamento della storia e della geografia) secondo l'approccio strutturalista (mai pienamente metabolizzato dai docenti, nonostante sia stata realizzata una formazione in servizio per più di

¹ Dal DPR 14 giugno 1955, n.503 – *Programmi didattici per la scuola primaria*. Premessa

dieci anni a precedere e a seguire l'entrata in vigore dei nuovi programmi). Lo strumento fondamentale di tutto l'intervento, dunque, era stato individuato nella programmazione (organizzativa, educativa e didattica²) e l'ordinamento a tale scopo aveva predisposto il modulo docente (organizzazione di tre docenti su due classi ordinarie (nel TP 2 docenti ogni classe) o quattro su tre, sia in orizzontale – classi parallele – che in verticale – ciclo –³), quando fino ad allora la qualità della scuola primaria era stata centrata sulla relazione tra gli alunni e il loro unico maestro che poteva, infatti, gestire liberamente spazi, tempi e modalità educative e didattiche secondo i propri criteri metodologici e la propria interpretazione dei bisogni formativi di ciascun allievo.

Di sostegno al modulo poi erano previste due ore di valutazione e autovalutazione settimanali sottratte all'insegnamento (22 ore contro le 24 del precedente ordinamento) che, insieme alla nuova organizzazione educativa, hanno finalmente in breve tempo fatto lievitare il numero delle cattedre (mentre da tempo il calo demografico e la razionalizzazione conseguente alla crisi economica lo stavano contraendo) e con esse anche il gradimento dei docenti per le nuove norme, per l'orientamento socio-culturale di chi le proponeva e per le organizzazioni sindacali ad esso riferite. Ovviamente il corrispettivo del modulo sul piano dei contenuti era l'ambito disciplinare, cioè l'aggregazione di alcune materie in un unico contenitore da assegnare ad un unico docente⁴.

Gli ambiti, benché la normativa ne assegnasse la competenza al Collegio Docenti, erano abbastanza ben delineati nei programmi: Educazione linguistica (lingua italiana e lingua straniera più i tre linguaggi non verbali), Educazione logico-matematica (Matematica e Scienze), Educazione storico-sociale (Storia, Geografia, Studi sociali e Religione), ma questa disposizione seppur epistemologicamente fondata non aveva ricevuto ugual apprezzamento dagli estensori dell'organizzazione educativa che avevano il problema di delineare interventi quantitativamente equilibrati tra i tre o i quattro docenti (per giustificarne giuridicamente la totale equivalenza, ovvero farne tutti contitolari) del modulo. Nella legge di ordinamento, perciò, si faceva divieto di raggruppare da sole in un unico ambito le tre educazioni non verbali (all'immagine; al suono e alla musica; motoria), e poi si arrivò a considerarle in realtà come un patrimonio smembrabile da spalmare differenziatamente sugli diversi ambiti, a seconda della necessità di equilibrio e di complessità dei medesimi, anche se, invece, formalmente nelle dichiarazioni ufficiali si voleva favorire così mediante ciascun linguaggio non verbale la creatività nell'ambito di destinazione.

Quando poi sorsero le prime critiche di natura pedagogica⁵ che avevano intuito prima e poi riscontrato esperienzialmente come le differenti menti degli studenti, i loro differenti stili d'apprendimento, la pluralità delle loro intelligenze da un lato e i diversi contesti socio-culturali, le differenti esperienze personali e le connotazioni emotivo-affettive e caratteriali di ciascuno mal si conciliavano con percorsi segmentari ricomposti sulla frammentazioni di contenuti un tempo globali, ovvero nell'apprendimento potevano andare oltre la ricostruzione dispersiva di elementi culturali suddivisi in obiettivi, ovvero potevano debordare da logiche tassonomiche e lineari fissate in rigidi rapporti gerarchici, la risposta istituzionale inizialmente fu ancor più imbrigliata e irragionevole con la strategia della modularità dei percorsi didattici.

Si disse, infatti: "L'organizzazione modulare della didattica rappresenta una strategia formativa che consente di strutturare il curriculum in termini flessibili e quindi altamente efficaci"⁶, senza rendersi conto che i moduli erano una strategia affine alle unità formative utilizzate della Formazione professionale, dove mostravano la capacità di composizione e ricomposizione più varia per adattarsi alle prerogative e ai bisogni della formazione aziendale e dei suoi soggetti nelle più varie situazioni, ma, in sé, costituivano ciascuno una struttura monolitica non adattabile, perché direttamente finalizzati alle competenze-bersaglio. Cioè proprio l'opposto di quanto si stava chiedendo per rimediare alle costrizioni orarie dei moduli.

² Cfr. G. Cerini, *L'elaborazione del progetto educativo*, in *L'organizzazione didattica della scuola elementare*, Le Monnier, Firenze 1993

³ Cfr. C. Candidi, *Pluralità dei docenti e organizzazione modulare*, in *L'Organizzazione ... Op. cit.*

⁴ Cfr. L. Bellomo, *L'aggregazione delle materie per ambiti*, in *L'Organizzazione ... Op. cit.*

⁵ G. Boselli, *Post-programmazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991; P. Crispiani e N. Serio, a cura di, *Manifesto sulla progettazione*, Armando, Roma 1996

⁶ Cfr. G. Cerini, a cura di, *Conoscere sperimentare l'autonomia*, Tecnodid, Napoli 1998, pag. 288

Così poi si arrivò a porlo come vero problema, senza alcuna prospettiva di soluzione diversa dal considerare le discipline come mappe concettuali e non strutture⁷, cioè come i campi d'esperienza educativa già proposti da C. Scurati nei nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia. C'è, però, una differenza profonda tra i due concetti, perché la struttura della disciplina è unica per tutti, giacché fondativa della disciplina medesima, le mappe, invece, sono tante quanti sono coloro che se ne occupano, giacché espressione della propria e personale connotazione semantico-disciplinare. Il modulo, a sua volta, veniva dall'Unità Formativa Capitalizzabile della formazione professionale continua⁸, come detto, ed era l'esatto contrario dell'atto formativo costruzionistico di gentiana memoria, così come rivisitato da Boselli e dagli altri fenomenologi.

Ma ben presto furono del tutto evidenti anche ai profani come da un lato le ristrettezze dell'orario di modulo impedissero la piena presa in carico degli alunni (soprattutto nel primo ciclo), mentre dall'altro le discipline del modulo docente realmente realizzate non esibivano intrecci e vicendevoli sostegni cognitivo-concettuali o strumentali, così come richieste nei programmi, ma procedevano nella didattica parallelamente e distintamente. E per ultimo, ma non di minore importanza, l'efficienza del modulo dovette piegarsi forzatamente (data la legislazione sullo stato giuridico) ai diritti sindacali dei docenti, sovente in contrasto coi diritti formativi degli studenti; così, nonostante tutte le profusioni nominalistiche dell'istituzione sulla bontà dell'istruzione, le dichiarazioni degli addetti ai lavori e finanche i vari riconoscimenti internazionali, si cominciò a rimpiangere il buon maestro unico.

§ 2. IL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE MOTORIA

L'ultima delle proposte disciplinari riportate dal testo, dopo la premessa generale, riguarda la materia educazione motoria. Era stato chiamato l'Ispettorato di Educazione fisica a proporlo, dopo che nella sottocommissione disciplinare si era realizzata una inconciliabile spaccatura tra i fautori della psicomotricità e quelli dello sport. Il testo inizia affermando l'esigenza che stanno esprimendo i nuovi significati del corpo, del movimento e dello sport, presenti nella cultura contemporanea, nella concezione di un'attività motoria e di una pratica sportiva come manifestazione e richiesta personale e sociale, prosegue poi con l'affermazione che la scuola elementare favorisce le attività motorie e di gioco-sport, pur nell'ambito di una valorizzazione della presa di coscienza del corpo e di una concezione del medesimo come condizione di tutte le funzioni della vita di relazione (relazionale, comunicazionale, espressiva e operativa), come equilibrato contentino per entrambe le fazioni di cui sopra.

Sul nuovo nome della disciplina abbiamo già detto nella rassegna storica, ora si deve chiarire un altro doppio termine. Lo sport che si realizza nella scuola elementare è dunque "gioco-sport": questo termine ha un valore particolare perché è il risultato della conciliazione raggiunta dopo che l'ispettore A. Fabi, nel pieno sviluppo del primo protocollo d'intesa tra Coni e Ministero della P. I. (1980) aveva rigettato la concezione e la dizione di "mini-sport" che il Coni aveva proposto in seno ai corsi professionali di formazione dei maestri patentati quali specialisti della disciplina conseguenti al protocollo medesimo, come la più avanzata espressione dell'adattamento dello sport ai bisogni dei più piccoli (ed infatti da anni ormai tutte le società di un certo livello proponevano allora e propongono tuttora nel territorio di loro competenza iniziative di alfabetizzazione ai diversi sport per i bambini come il mini-basket per la pallacanestro, il mini-volley per la pallavolo e il mini-calcio per il calcio ecc.

Ma allora perché Fabi si era così accanito su tale meritoria iniziativa? Semplicemente perché il termine "mini" indica soltanto una riduzione degli spazi operativi, degli strumenti e degli altri elementi caratterizzanti uno sport per adeguarli alle dimensioni corporee dei fanciulli, ma senza intaccarne la logica antagonista (lo sport si fa per entrare in gara con l'altro, il gioco per il piacere di giocare). Fabi, invece, nel solco dei pedagogisti personalisti aveva capito che il bambino e il fanciullo non hanno bisogno di fare sport, ma di giocare, lo sport è una forma adulta di gioco che va bene per gli adulti che ne accettano le positività e le negatività consapevolmente, ma non per i più piccoli che non sanno a cosa vanno incontro e non possono avere l'autocoscienza di capire a che tipo di fenomeno culturale stanno partecipando. Anche nella scuola media e superiore, infatti, il legislatore scolastico si era sempre preoccupato (finché avevano avuto spazio i

⁷ Cfr. G. Cerini, *Dalla scuola primaria alla scuola di base*, Tecnodid, Napoli 2000, pag. 12

⁸ M. P. Dellabiancia, *Progettazione e valutazione dei processi formativi*, Terza parte, Seconda sezione, §. 4 in www.dellabiancia.it/curricolo.htm

pedagogisti personalisti) di inserire l'attività sportiva soltanto in un contesto culturale promozionale per la persona, cioè l'Educazione fisica che doveva con le sue prospettive educative valoriali impedirne la ricaduta inevitabile in tutti quei guai cui ci ha purtroppo abituato lo sport professionistico (basta pensare alla vicenda di Pantani).

Il programma dopo le battute iniziali prosegue indicando le finalità, l'educazione motoria, infatti, si propone di:

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;
- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e alla organizzazione dei movimenti;
- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica, vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto delle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;
- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica.

Dopo le finalità (che sinceramente paiono più degli obiettivi generali) si inserisce una dizione di grande importanza per i maestri: "L'intervento educativo rivolto alla motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, delle sue modalità di realizzazione, del suo sviluppo. La struttura del movimento è costituita da unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali. Essi permettono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti o per inibirli, ma anche per assumere atteggiamenti o posture. Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi; quelli posturali sono statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc. e possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo"⁹. E qui si concentra tutta la nuova formazione del maestro per la didattica dell'educazione motoria che, al di là della vigenza o meno di quel testo programmatico e della più o meno sua scarsa precisione fisiologica, ancora oggi deve basare tutto l'impianto epistemologico dell'azione didattica (ne dovremo parlare abbondantemente nel laboratorio).

Poi vengono gli obiettivi (una specificazione delle finalità):

a) percezione, conoscenza e coscienza del corpo. Attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta, compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico. In tale rappresentazione si integrano gli aspetti relazionali, emotivi, affettivi e di motivazione per una completa consapevolezza corporea;

b) coordinazione oculo-manuale e segmentaria. Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici;

c) organizzazione spazio-temporale. Saranno programmate e attuate attività che, a partire dai giochi di esplorazione dell'ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, concorreranno alla progressiva costruzione ed organizzazione dello spazio fisico-geometrico e relazionale, nonché alla iniziale intuizione della successione temporale delle azioni. Attraverso l'utilizzazione di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche in giochi di movimento, su schemi liberi o prestabiliti, con o senza attrezzi, in forma individuale o collettiva, si favorirà nel fanciullo l'acquisizione di concetti relativi allo spazio e all'orientamento (vicino/lontano, sopra/sotto, avanti/dietro, alto/basso, corto/lungo, grande/piccolo, sinistra/destra) e di concetti relativi al tempo e alle strutture ritmiche (prima/dopo, contemporaneamente/insieme, lento/veloce);

d) coordinazione dinamica generale. Integrando le precedenti capacità coordinative, la coordinazione dinamica generale controlla il movimento, consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità sempre più ricca ed armoniosa sia sul piano dell'espressione che dell'efficacia. Tale capacità si svilupperà progressivamente attraverso situazioni di gioco e di attività via via più

⁹ Dal Dpr. 12 febbraio 1985, n. 104: *Programmi didattici per la scuola primaria*

complesse che, intorno ai 9-10 anni, si collegheranno in modo naturale ai fondamentali gesti del gioco-sport.

E per finire efficaci e chiare indicazioni didattiche centrate su percorsi realizzati in forma ludica, variata, polivalente, partecipata e con argomentazione di proposte differenziate per le fasce del primo ciclo (6 - 7 anni) e del secondo ciclo (8-11 anni).

§ 3. I RAPPORTI CON GLI ALTRI PROGRAMMI (passim dal testo dei programmi)

Il programma di educazione motoria risultò a chi ne fece ricerca, il più "trasversale" tra tutti i programmi disciplinari, data la tripla veste di linguaggio non verbale (come codice di segni per un interprete esterno), di espressione-percezione (come sistema di segnali dell'emozione per l'interprete interno, ovvero il soggetto medesimo) e di schema mentale (come costruzione di rappresentazioni del reale che permettono al soggetto di memorizzare prima e poi, e conseguentemente, di anticipare gli avvenimenti rappresentati nello schema). Segue l'estrazione (operata dallo scrivente) dai vari programmi disciplinari dei riferimenti a quello motorio.

a) Dal programma di Lingua Italiana:

La scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale, senza peraltro trascurare altri di tipi di codici (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.) che non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso. All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti gli alunni il raggiungimento del traguardo della consapevolezza che:

- esistono diversi codici;
- ciascuno di essi offre opportunità specifiche;
- il codice verbale è particolarmente comodo, in quanto consente, con poche unità semplici, di fornire un illimitato numero di messaggi;
- il codice verbale favorisce l'accesso agli altri codici e consente la riflessione su questi e su se stesso.

b) Dal programma di Lingua Straniera:

Sin dall'inizio si utilizzeranno cartelloni, disegni, maschere, burattini e marionette, si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche e preparare il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico. Metodo, quindi, che attraverso attività motivanti, lo aiuti ad acquisire e ad usare il lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse.

c) Dal programma di Matematica:

a) I problemi Di conseguenza le nozioni matematiche di base vanno fondate e costruite partendo da situazioni problematiche concrete, che scaturiscano dalle esperienze reali del fanciullo ...

b) Aritmetica. Obiettivi del primo e secondo anno:

- contare, sia in senso progressivo che regressivo, collegando correttamente la sequenza numerica verbale con l'attività manipolativa e percettiva; ...

c) Geometria e misura. Obiettivi del primo e secondo anno:

- localizzare oggetti nello spazio, prendendo come riferimento sia se stessi, sia le altre persone e oggetti, e usare correttamente i termini: davanti/dietro, sopra/sotto, a destra/a sinistra, vicino/lontano, dentro/fuori;

- effettuare spostamenti lungo percorsi che siano assegnati mediante istruzioni orali o scritte e descrivere - verbalmente o per iscritto - percorsi eseguiti da altri, anche ricorrendo a rappresentazioni grafiche appropriate;

- riconoscere negli oggetti dell'ambiente e denotare correttamente i più semplici tipi di figure geometriche, piane e solide;

- individuare simmetrie in oggetti e figure date; realizzare e rappresentare graficamente simmetrie mediante piegature, ritagli, disegni, ecc.;

- confrontare e misurare lunghezze, estensioni, capacità, durate temporali, usando opportune unità, arbitrarie o convenzionali, e loro successive suddivisioni.

Obiettivi del terzo, quarto e quinto anno:

- individuare, in situazioni concrete, posizioni e spostamenti nel piano (punti, direzioni, distanze, angoli come rotazioni); rappresentare tali situazioni anche con l'uso di reticolati a coordinate intere positive, di mappe, di cartine, ecc.;

d) Logica. ... L'insegnante proporrà fin dall'inizio, sul piano dell'esperienza e della manipolazione concreta, attività ricche di potenzialità logica, ...

e) Probabilità, statistica, informatica. Obiettivi del primo e del secondo anno:

- in situazioni problematiche tratte dalla vita reale e dal gioco, usare in modo significativo e coerente le espressioni: forse, è possibile, è sicuro, non so, è impossibile, ecc.

Indicazioni didattiche

Il passaggio dall'esperienza alla rappresentazione e quindi alla formalizzazione può avvenire muovendo dalle situazioni più varie; fra di esse un ruolo importante hanno le più naturali e spontanee: quelle di gioco. Ogni attività di gioco e di lavoro, ben impostata e condotta, favorisce una attività intellettuale controllata ed educa al confronto di idee, comportamenti, soluzioni alternative, in un clima positivo di socializzazione.

Tra i giochi si possono comprendere sia quelli spontanei o appresi dal fanciullo nel suo ambiente culturale, sia quelli più specificatamente indirizzati al conseguimento di particolari abilità matematiche.

d) Dal programma di Scienze: Obiettivi e contenuti

Prendendo spunto da problemi relativi alla loro vita di ogni giorno gli alunni saranno sollecitati a intraprendere attività di indagine al fine di acquisire conoscenze di base relative:

- agli esseri viventi, ivi compreso l'uomo, loro strutture e funzioni, nonché loro interazioni e rapporti con l'ambiente,

- al mantenimento e alla difesa della salute;

Tali attività di indagine consentiranno agli alunni di esercitarsi nell'uso di procedimenti scientifici - quali osservare, misurare, classificare, impostare relazioni spazio-tempo, e interpretare dati, individuare e separare variabili - e acquisire, al termine della scuola elementare, la capacità di farne consapevole impiego in situazioni concrete.

Organismi: piante, animali, uomo

Per quanto riguarda in particolare l'uomo, valendosi anche dell'uso di modelli (e - per confronto - della pratica di dissezioni su animali usata a scopo alimentare) si condurranno osservazioni sulla anatomia funzionale del corpo umano dando particolare risalto alle caratteristiche peculiari (la stazione eretta, la mano, lo sviluppo cerebrale, le attività percettive).

La raccolta dei dati sulle abitudini alimentari, il confronto dei dati sulle diete con i fabbisogni di fattori nutrienti per le varie età, la caratterizzazione dei cibi in base ai principi nutritivi che contengono, ecc. saranno alla base di indicazioni di educazione alla salute che comprenderanno anche norme igieniche, identificazione di fattori nocivi, ecc.

Indicazioni didattiche

Poiché i fanciulli hanno naturale predisposizione al "fare" che affina le loro capacità percettive e motorie e alimenta la loro vita mentale, nelle attività di educazione scientifica si lascerà uno spazio di libertà di operare,

e) Dal programma di Storia:

Il sapere distinguere il prima dal dopo ed il lontano dal vicino sono degli obiettivi fondamentali da conseguire per introdurre ad uno studio dei fatti storici.

In questa fase si procederà sul terreno della massima concretezza facendo, per esempio, osservare la successione di generazioni, si incoraggerà l'osservazione dell'ambiente in cui il fanciullo si muove e lo si avvierà ad una prima sistemazione delle "cose" nello spazio.

Si farà notare che alcune "cose" che condividono uno stesso spazio non sono nella medesima relazione per quanto riguarda il tempo.

f) Dal programma di Geografia: Obiettivi e contenuti

Si tratta di far acquisire uno specifico modo di osservare ed un linguaggio appropriato per descrivere e per rappresentare.

Questo obiettivo generale si consegue attraverso l'acquisizione e l'integrazione reciproca delle capacità operative:

- di rappresentare mentalmente lo spazio, acquisendo padronanza delle nozioni di punto e sistema di riferimento, posizione relativa, percorso e spostamento;
- di osservare un ambiente e scoprirne gli elementi costitutivi fisici e antropici;
- di mettere in relazione fra di loro gli elementi di un ambiente, evidenziando le diverse funzioni ed i vari rapporti che essi hanno anche con un più vasto contesto;
- avvalendosi della scoperta degli elementi fisici e antropici osservati nell'ambiente vicino, di passare all'osservazione, sia pure indiretta, di ambienti diversi, descrivendoli in modo via via più analitico e differenziandoli secondo i loro caratteri geografici;
- di utilizzare mezzi diversi di descrizione linguistica e di rappresentazione grafica;
- di costruire e di interpretare, a livelli crescenti di difficoltà, mappe e carte diverse per contenuto e scala, imparando a scegliere quelle più adeguate agli obiettivi, a orientarsi su di esse, e a confrontare le informazioni che offrono con quelle desumibili da altre fonti.

Indicazioni didattiche

Le attività volte ad esplorare e conoscere gli spazi e gli ambienti devono essere intenzionali e ogni volta guidate da problemi e da proposte di ipotesi.

D'altra parte, l'insegnamento della geografia dovrà essere svolto in stretta connessione con le altre discipline, non solo con la storia e le conoscenze sociali, ma anche con l'educazione motoria per quanto riguarda la comprensione delle relazioni spaziali, con le scienze per l'acquisizione delle abilità di misurazione e per le conoscenze relative. all'ambiente fisico-naturale, ai fattori climatici, all'assetto geologico del territorio, ecc.

L'esplorazione degli spazi direttamente esperibili dagli alunni (l'aula, la casa, la scuola, le vie del quartiere, ecc.) può essere finalizzata, oltre che allo sviluppo della capacità di orientamento, di osservazione e descrizione, alla lettura dei diversi modi di organizzazione e rappresentazione dello spazio.

g) Dal programma di Studi sociali e conoscenza della vita sociale. Obiettivi e contenuti

- far acquisire conoscenza riflessa delle regole e delle norme della vita associata, in particolare di quelle che consentono processi democratici di decisione; ...

Indicazioni didattiche

a) nella scuola elementare è indispensabile partire da quegli aspetti della organizzazione sociale che appartengono al contesto di vita del fanciullo e gli sono più vicini, o comunque più facilmente accessibili.

h) Dal programma di Educazione all'Immagine

Per rendere comprensibile l'immagine e, quindi assumerla in funzione educativa, si deve essere in grado sia di decodificare i codici utilizzati (parola, suono, movimento; forma, colore; ecc.), sia di interpretarne il contesto comunicativo.

L'educazione all'immagine si delinea come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa; avere questa competenza significa divenire capaci di tradurre in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni propri dell'ambiente culturale in cui si vive.

In questa prospettiva, l'educazione all'immagine si affianca all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione.

Peraltro, con l'educazione all'immagine si pone in evidenza che la ricchezza del vivere umano non è conoscibile ed esprimibile solo attraverso i sistemi di segni, perché vi è il mondo delle forme, delle raffigurazioni, dei colori, del movimento, ecc., con i quali ci si può esprimere e si può comunicare.

Obiettivi e contenuti

Allo scopo di stimolare le attività espressivo-comunicative si possono prendere in considerazione:

- le esperienze vissute (per esempio, giochi, eventi quotidiani, avventure, viaggi, feste, cerimonie familiari, religiose e tradizioni locali);
- le storie di persone, di personaggi reali e immaginari, protagonisti di storie lette, ascoltate, viste, inventate, le storie di animali;
- gli aspetti dell'ambiente.

Indicazioni didattiche

I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini). Il teatro dei burattini, in particolare, costituisce una delle migliori occasioni per rendere vivo e operante il principio della integrazione.

i) Dal programma di Educazione al Suono e alla Musica. Obiettivi e contenuti

La formazione e lo sviluppo delle capacità relative alla percezione della realtà sonora nel suo complesso, alla sua comprensione (che significa conoscere e riconoscere i vari linguaggi sonori), alla produzione e all'uso di diversi linguaggi sonori nelle loro componenti comunicative, ludiche, espressive, sono alla base dei progetti di attività dei fanciulli.

Le diverse attività che verranno di seguito indicate includono il rapporto della realtà sonora con altri eventi e linguaggi (parola, gesto, immagine).

Percezione e comprensione

L'ascolto e l'analisi guidata dei suoni (di qualsiasi tipo: ambientali e musicali o collegati a spettacoli e a comunicazioni audiovisuali) sono due aspetti iniziali di una serie di attività rivolte a stimolare l'attenzione sui fenomeni acustici, ad organizzare l'esperienza sensoriale uditiva e a preparare la capacità di fruire della musica nelle sue varie forme:

- percezione di suoni e rumori ambientali e loro distinzione in ordine alla fonte, lontananza, vicinanza, durata, intensità e altre caratteristiche (altezza e differenze timbriche);...

Produzione

Il fanciullo deve essere stimolato ad usare ed analizzare i suoni che è già capace di produrre con la voce e con il corpo:...

- esecuzione di canti collegati alla gestualità, al ritmo, al movimento di tutto il corpo e di parti di esso, ai diversi suoni che il corpo può produrre (battere le mani, i piedi, ecc.);
- ricerca ed esplorazione dei diversi tipi di timbri vocali: uso della voce in campo musicale, nelle diverse attività umane (funzioni oratorie, cerimonie, recitazioni teatrali, sistemi di informazione, cinema, TV, ecc.);
- ricerca e analisi dei diversi modelli espressivi, spontanei o progettati, della voce (grido, pianto, riso, ecc.; canzonetta, opera lirica, ecc.);
- organizzazione dei giochi vocali sull'imitazione di suoni e rumori, della realtà naturale, degli strumenti musicali e di altri oggetti.

È importante raccordare l'attività musicale ad altre esperienze conoscitive ed espressive favorendo al massimo i processi creativi.

Perciò si debbono curare, ove possibile, i collegamenti con le altre aree educative (lingua, espressione e analisi visuale, educazione motoria, ecc.). È indispensabile anche che si tenga conto del grado di partecipazione e di maturazione degli alunni relativamente alle attività musicali svolte nella scuola materna.

A livello della scuola elementare e in vista di una prima alfabetizzazione musicale è soprattutto importante attivare la capacità pratica di usare i suoni per comunicare ed esprimersi.

Per questo pare necessario collegare la percezione uditiva ad un più generale rapporto con le diverse forme di linguaggio

§ 4. ORIENTAMENTI DELL'ATTIVITÀ EDUCATIVA NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA STATALI

Come abbiamo già detto, i nuovi orientamenti proposti dalla commissione detta "dei Cinquanta" coordinata da C. Scurati e adottati con D.M. del 3 giugno 1991, delineano una diversa prospettiva educativa per tale istituzione: la scuola statale del contesto formativo, primo vero grado del sistema scolastico, è già scuola del pluralismo istituzionale (sono pubbliche le scuole statali, ma anche quelle non statali sia degli enti locali che degli enti confessionali, anche se gli estensori non ci hanno fatto caso, come del resto quasi tutta la popolazione italiana) e non ha più la finalità prevalente di preparare alla scuola successiva, come nella scuola del grado preparatorio (Gentile 1923 e Bottai 1940), né ha più lo scopo d'integrare la formazione familiare come lo era la scuola

materna (orientamenti del 1958 e del 1969, così come ribaditi nella L. 444/68), ma si rivolge ormai ad un soggetto portatore di suoi diritti soggettivi internazionalmente riconosciuti.

L'ampia introduzione, infatti, propone una visione contemporanea dell'infanzia in una società in accentuato movimento sociale, culturale e politico cui consegue nella proclamazione dei valori un riconoscimento condiviso e generale della centralità dei diritti, proclamati più volte in sede mondiale, mentre il riconoscimento dell'autentica condizione infantile non può negare fenomeni negativi sia sul piano collettivo che su quello individuale. "L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'io, di significato, di appartenenza e di autonomia"¹⁰. Lo sviluppo della famiglia si connota in direzione della dimensione nucleare e della maggior affermazione sociale col lavoro della donna, tendenze che possono favorire una maggior presa di responsabilità sull'educazione dei figli, ma anche da "vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi". Tutto ciò impegna la scuola, in piena collaborazione con la famiglia, a svolgere un ruolo per realizzare il vero valore dell'infanzia secondo i principi di libertà, uguaglianza e solidarietà; è atto dovuto ai bambini il riconoscimento di esigenze materiali e non materiali, ormai essenziali allo sviluppo armonico di tutte le facoltà.

La famiglia è il primo ambiente dove il bambino comincia a vivere e a organizzare mentalmente la realtà in pieno collegamento con le dimensioni emotivo-affettive dei rapporti parentali; la scuola si colloca in questo processo accogliendone la complessità dell'esperienza e svolgendo un ruolo di filtro, arricchimento e valorizzazione al fine di sostenere le capacità di critica e di difesa dai condizionamenti. La distinzione dei compiti rispetto alla famiglia è la base per un positivo rapporto tra agenzie educative, senza per questo tralasciare la ricerca di convergenze, la cooperazione e la partecipazione; perciò la scuola deve creare le condizioni per creare un clima di dialogo, confronto e aiuto, in particolare l'accoglienza è la situazione privilegiata per realizzare tutto ciò. La scuola nel perseguire lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, apporta un significativo contributo all'uguaglianza delle opportunità educative.

Le finalità consistono in: a) maturazione dell'identità sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico, con la promozione di una relazionalità sociale sempre più ampia e di una capacità concettuale sempre più approfondita, radicando sicurezza, stima di sé e fiducia nelle proprie capacità; b) conquista dell'autonomia, mediante la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome, pur in interazione positiva con l'altro; c) sviluppo della competenza come consolidamento delle abilità in tutti i settori delle facoltà e delle capacità nella riorganizzazione dell'esperienza e di ricostruzione della realtà. A questo punto il testo elabora la descrizione delle dimensioni dello sviluppo che partendo da dimensioni percettive, motorie e manipolative, evolvono sempre più in direzione simbolico-concettuali. Per la motricità indica "Il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, mentre a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora viene organizzato in vista di scopi non esclusivamente immediati. Sul piano percettivo a tre anni è presente un consistente grado di sincretismo, dimostrato dalla rigidità nell'articolare i rapporti fra il tutto e le parti; a cinque anni, invece, il bambino è in grado di procedere al confronto sistematico di stimoli complessi e di valutarne somiglianze e differenze. Per quanto riguarda la rappresentazione dello spazio, a tre anni il bambino è attento alle relazioni topologiche senza tuttavia rilevare mutamenti nell'orientamento spaziale degli oggetti, mentre a cinque anni già ne coglie la rotazione, anche se con difficoltà rispetto all'immagine speculare. Uguali progressi si notano nella elaborazione di schemi temporali e causali.

L'interazione affettiva rimane il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali ed i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà. La concettualizzazione si sviluppa infatti a partire da una rappresentazione globale degli eventi abituali propri del vissuto familiare e sociale, caratterizzati da uno scopo e definiti da sequenze spazio temporali in cui

¹⁰ Dal testo del DECRETO 3 GIUGNO 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. (Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 139 del 15 giugno 1991). INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE, Art. 2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

oggetti e attori hanno una parte e sono causalmente connessi: il bambino identifica in tal modo i caratteri percettivi e funzionali degli oggetti, costruendo mappe e rappresentazioni categoriali con le quali ordina in maniera più adeguata ed articolata cose, eventi e qualità, sostenuto in questo dall'esperienza stessa della scuola, che gli consente di esercitarsi in compiti cognitivi nuovi e di impegno progressivamente maggiore.¹¹

Importanti anche le parole destinate a descrivere il gioco, in tutte le sue espressioni certamente, ma soprattutto in quelle di finzione, di immaginazione e di identificazione origine della capacità di trasformazione simbolica della realtà che costituisce, a sua volta, un potente mezzo di sviluppo delle competenze espressive e linguistiche, ma anche operative e creative, mentre può anche favorire l'accettazione della dilazione della soddisfazione di bisogni e desideri. Poi nell'arco temporale della scuola dell'infanzia il gioco si fa sociale con imitazioni e assunzioni di ruoli vari, facendo provare comportamenti ed emozioni, ma anche regole e norme di vita, di modo che le norme etiche, assimilate in un'atmosfera emotiva positiva, possano applicarsi non solo al fare ma a tutta la vita del bambino. Tutto ciò deve, ovviamente, tener conto dei grandi dislivelli personali di sviluppo, perciò non va preso come un riferimento rigido, in particolare nelle situazioni di disabilità o di svantaggio, e poi si deve considerare che lo sviluppo non va inteso in senso assoluto, ma sempre in relazione ai contesti di vita, di socializzazione e di educazione.

A questo punto nel testo si introducono i sistemi simbolico-culturali (discipline, linguaggi, arti, produzioni, tecniche ecc.): "I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transazioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere"¹². Poiché il bambino si trova nella fase di sviluppo della rappresentazione, possono divenire riferimenti importanti per il docente, perché capaci di far conseguire livelli sempre maggiori di sviluppo cognitivo-concettuale mediante i loro modi di operare e di rappresentare, i loro concetti e le loro teorie che coprono la molteplicità delle forme d'intelligenza.

Il testo riafferma l'importanza della continuità (orizzontale e verticale) e poi il senso dell'integrazione dei disabili mediante la definizione di un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della programmazione, centrato sulla costruzione della diagnosi funzionale (ancora non erano state dettate né la Legge 104/92, né l'Atto d'indirizzo della Sanità (DPR 24/3/94), per permettere alla scuola la promozione delle condizioni in grado di ridurre le situazioni di handicap. Inizia poi la terza parte che riguarda le indicazioni curriculari: il primo punto analizza i rapporti tra curriculum e programmazione secondo i concetti inerenti la scuola prima dell'autonomia e per cui il curriculum era delineato centralmente da programmi nazionali pensati genericamente, qui orientamenti per il livello di scuola, e la programmazione poi li declinava nei contesti reali degli ambienti e dei bisogni. "Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali"¹³; questi tre elementi orientano nell'aggredire i Campi di esperienza educativa che rappresentano i luoghi dell'agire del bambino, cioè i settori di competenza in cui dà senso al suo fare. Seguono i sei campi: a) il corpo e il movimento, b) i discorsi e le parole, c) lo spazio, l'ordine, la misura, d) le cose, il tempo e la natura, e) messaggi, forme e media, f) il sé e l'altro.

Il testo, infine, si conclude con una breve quarta parte su didattica ed organizzazione che propone inizialmente le strutture metodologicamente essenziali della scuola: a) la valorizzazione del gioco, b) l'esplorazione e la ricerca, c) la vita di relazione, d) la mediazione didattica, e) l'osservazione, la progettazione, la verifica e f) la documentazione; poi affronta il tema dell'organizzazione della sezione, delle attività quotidiane ricorrenti e degli spazi e dei tempi. Un ultimo punto, infine, descrive la professionalità richiesta al docente di scuola dell'infanzia statale.

¹¹ Dal testo del DM Cit. IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA, Art. 2. Dimensioni di sviluppo

¹² Dal testo del DM Cit. - IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA, Art. 3 Sistemi simbolico-culturali

¹³ Dal testo del DM Cit. - INDICAZIONI CURRICOLARI, Art. 1. Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni.

§ 5. IL CAMPO DEL CORPO E DEL MOVIMENTO

Anche questo campo, come la disciplina nei programmi elementari, vide lo spaccarsi della sottocommissione sui due filoni dell'educazione psicomotoria e dello sport, ma, diversamente dai primi, con una certa pressione, raggiunse una proposta condivisa, probabilmente per la possibilità d'approccio globale che permetteva di coprire e valorizzare epistemologicamente entrambe le radici. La finalità di tale area dell'agire del bambino consiste nella presa di coscienza del valore del corpo come espressione della personalità e come medium relazionale e comunicativo, espressivo e cognitivo. Ad esso ineriscono, infatti, i linguaggi per l'espressione personale e per la comunicazione interpersonale e interculturale. "Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del "corpo vissuto" alla prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, ecc.), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce semplici strutture ritmiche. Verso i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate"¹⁴.

Dopo le indicazioni sull'evoluzione delle capacità il testo propone due traguardi di sviluppo per l'intero triennio: a) il potenziamento delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base da adattare alle dimensioni spazio-temporali dei diversi luoghi e delle diverse situazioni; b) la progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente. Questi traguardi in realtà afferiscono alla medesima competenza che è la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle varie attività, sia quelle specifiche che di vita quotidiana, cui vanno affiancate le prime conoscenze per l'assunzione di sane abitudini igienico-sanitarie nell'ambito dell'educazione alla salute. Parimenti la normale curiosità e l'interesse naturale per la differenza sessuale dei corpi può essere definita nell'ambito dell'attenzione educativa del docente in occasioni informali di vita comune. La possibilità di vivere serenamente il corpo, infatti, si traduce in una valida e positiva immagine di sé.

Il testo poi affronta il senso del gioco nella scuola dell'infanzia: "La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva e quella socializzante a quella creativa. Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali. L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci"¹⁵.

Avviandosi alla conclusione, il testo ricorda che la valutazione poggia sulla precisa definizione dei comportamenti da osservare con sistematicità e sulla documentazione e riflessione conseguente dei processi di sviluppo; i piccoli attrezzi e gli oggetti comuni rendono varia e motivante l'attività e soprattutto i fanciulli disabili devono poter partecipare alle attività in forma anche differenziata ma integrata, senza sperimentare situazioni di esclusione.

§ 6. I RAPPORTI CON GLI ALTRI CAMPI (passim dal testo degli orientamenti)

Anche il campo del corpo e del movimento si presta a numerosi e non soltanto formali rapporti con gli altri campi. Seguono le note più efficaci (a parere dello scrivente) ad un approccio pluridisciplinare:

¹⁴ Dal testo del DM Cit.- INDICAZIONI CURRICOLARI, Art. 2.- Campi di esperienza educativa: a) Il corpo e il movimento

¹⁵ Dal testo del DM Cit.

b) I discorsi e le parole

È lo specifico campo di esercizio delle capacità comunicative riferite al linguaggio orale e al primo contatto con lingua scritta, la cui valida impostazione, sul piano culturale e scientifico, muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi aspetti costitutivi (fonologico, lessicale, semantico, morfologico, sintattico, pragmatico), è un sistema governato da regole implicite, che si applicano anche se non si sanno descrivere. ...

Nel piccolo gruppo regolato da un adulto si può parlare delle proprie esperienze personali, discutere di eventi condivisi a scuola, ragionare su fatti ed avvenimenti, eseguire un gioco collettivo, ascoltare fiabe, filastrocche, poesie e racconti, produrre e confrontare scritture spontanee, fare giochi di parole, scambiare significati e usi linguistici. Il racconto, il resoconto e l'invenzione di storia contribuiscono a far acquisire, nelle forme del pensiero narrativo, gli strumenti per comprendere il mondo naturale e sociale e per costruire la propria identità. ...

Per quanto riguarda l'interazione con i coetanei, opportunità di grande ricchezza linguistica sono presenti nel gioco simbolico, che consenta ai bambini di concentrare l'attenzione per arrivare ad una identificazione e progettazione comune della finzione da condividere, ed in tutte quelle attività (giocare con materiali, esplorare, sperimentare, dipingere) che l'adulto presenta positivamente come collaborative. ...

Per i bambini con difficoltà di linguaggio è importante l'accertamento graduale dei risultati ottenuti e la loro comparazione con i progressi conseguiti nelle eventuali attività di logoterapia. Nelle diverse situazioni di handicap deve essere favorita la più ampia partecipazione alla comunicazione, intesa come ascolto, scambio e dialogo, attraverso le parole e gli oggetti, le immagini e il tatto, i ritmi e il silenzio.

c) Lo spazio, l'ordine, la misura

Questo campo di esperienza si rivolge in modo specifico alle capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà, ed alle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa. A questo scopo, le abilità matematiche riguardano in primo luogo la soluzione di problemi mediante l'acquisizione di strumenti che possono diventare a loro volta oggetto di riflessione e di analisi. ...

La scuola materna svolge la sua azione in due fondamentali direzioni:

- raggruppare, ordinare, contare, misurare: ricorso a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; uso di oggetti o sequenze o simboli per la registrazione; impiego diretto di alcuni semplici strumenti di misura; quantificazioni, numerazioni, confronti.
- localizzare: ricorso a modi, spontanei o guidati di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo; ricorso a parole, costruzioni, modelli, schemi, disegni; costruzione di sistemi di riferimento che aiutano il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro.

È anche opportuno sviluppare la capacità di porre in relazione, come: formulare previsioni e prime ipotesi; individuare, costruire ed utilizzare relazioni e classificazioni; costruire corrispondenze e rapporti di complementazione, unione, intersezione ed inclusioni tra classi; riconoscere invarianti; utilizzare strumenti di rappresentazione; operare riflessioni e spiegazioni su numeri, sistemi di riferimento, modalità di rappresentazione e così via. A ciò si aggiunge l'opportunità di sviluppare la capacità di progettare e inventare, come: la creazione di progetti e forme, derivati dalla realtà o del tutto nuovi, di oggetti e spazi dell'ambiente; l'ideazione di storie; la realizzazione di giochi con regole più o meno formalizzate e condivise; le rappresentazioni spontanee o ricavate da quelle in uso e così via. ...

La elaborazione e la conquista dei concetti matematici avviene quindi attraverso esperienze reali, potenziali e fantastiche che si aprono a percorsi e tracciati occasionali o programmati di razionalizzazione. ...

In particolare, vanno tenute presenti le attività di vita quotidiana (l'appello, il percorso casa-scuola, ecc.), la conoscenza di sé e la storia personale, i ritmi e i cicli temporali, i giochi di gruppo e di squadra, l'ambientazione nello spazio (mappe, tracce, movimenti), le produzioni fantastiche (fiabe, drammatizzazioni, conte), l'esplorazione della natura, la progettazione di costruzioni e l'invenzione di storie. ...

d) Le cose, il tempo e la natura

È il campo di esperienza relativo alla esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale ed artificiale, che ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica ed i collegamenti con il pensiero matematico. ...

Le abilità da sviluppare riguardano: l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi; l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive; la messa in relazione, in ordine, in corrispondenza; la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione; l'uso di misure non convenzionali sui dati dell'esperienza; la elaborazione e la verifica di previsione, anticipazioni ed ipotesi; la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati ...

Il lavoro collaborativo - che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nella opposizione dei punti di vista - offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo. ...

In molte di queste attività entrano in gioco dimensioni di tipo temporale, come la simultaneità, l'ordine, la successione e la misurazione delle durate. ...

e) Messaggi, forme e media

Questo campo di esperienza considera tutte le attività inerenti alla comunicazione ed espressione manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audio-visuale e mass-mediale e il loro continuo intreccio. ...

Le scuole si adoperano affinché i linguaggi corporei, sonori e visuali più accessibili ai bambini vengano accolti ed usati il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli tempestivamente ad una fruizione attivamente critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono continuamente investiti. ...

È fondamentale ricordare la rilevanza culturale ed educativa dei linguaggi non verbali, per cui è della massima importanza impadronirsi delle forme codificate di ciascuno di essi. Le attività grafiche, pittoriche e plastiche introducono il bambino ai linguaggi della comunicazione ed espressione visiva, partendo dallo scarabocchio e dalle prime concettualizzazioni grafiche per attivare una più matura possibilità di produzione, fruizione, utilizzazione e scambio di segni, tecniche e prodotti. ...

Le attività drammatico-teatrali sono finalizzate allo sviluppo di processi regolati di identificazione-proiezione mediante interventi che, coinvolgendo i bambini nella partecipazione, ne arricchiscono l'esperienza su diversi piani. Si attivano, così, molteplici traccati di crescita di ordine cognitivo e affettivo (dalla ricostruzione temporale alle diverse modalità di espressione alla invenzione fantastica) e si contribuisce a promuovere l'apprendimento e la formazione integrale. Le attività da realizzare comprendono, per esempio, i giochi simbolici liberi e guidati, i giochi con maschere, i travestimenti, la costruzione e l'utilizzazione di burattini e marionette, le drammatizzazioni, le narrazioni e tutto ciò che può facilitare i processi di identificazione dei bambini e il controllo della emotività. ...

Le attività sonore e musicali mirano a sviluppare la sensibilità musicale, a favorire la fruizione della produzione presente nell'ambiente, a stimolare e sostenere l'esercizio personale diretto, avviando anche alla musica d'insieme. ...

L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tenere conto di alcune tracce orientative particolari: scoperta e conoscenza della propria immagine sonora; ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro; uso dei suoni delle voci e di quelli che si possono produrre con il corpo, uso di oggetti strumenti tradizionali ed elettronici, uso di strumenti di registrazione ed amplificazione; utilizzazione di strumenti musicali adatti ai bambini (ad esempio strumentario didattico), apprendimento di canti adatti all'estensione vocale dei bambini; invenzioni di semplici melodie; sonorizzazione di fiabe o racconti, attività ritmico-motorie; forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni; giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali. Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale, o comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentono l'uso della sonorità e del movimento.

L'educazione mass-mediale ha per oggetto l'esperienza televisiva, i giocattoli tecnologici e gli strumenti tecnici di uso quotidiano, di cui il bambino già fruisce o che comunque utilizzerà. Anche per questo ambito non si tratta di compiere un intervento sistematico, ma di rievocare e

riprodurre esperienze e situazioni per farne oggetto di gioco, di verbalizzazione, di confronto di conoscenza e di rappresentazione sempre più ricca, in modo da contrastare gli effetti magici, totalizzanti e stereotipizzanti degli approcci correnti.

f) Il sé e l'altro

In questo campo confluiscono tutte le esperienze ed attività esplicitamente finalizzate che stimolano il bambino a comprendere la necessità di darsi e di riferirsi a norme di comportamento e di relazione indispensabili per una convivenza umanamente valida. Tali esperienze muovono dal fatto che il bambino ha già iniziato a maturare una sua propria capacità di riflessione e di interiorizzazione, e viene progressivamente a vivere in una sempre più estesa ed articolata comunità di rapporti. Si avviano in tal modo il riconoscimento pratico e la presa di coscienza critica dell'esistenza di norme sulle quali si fonda l'organizzazione sociale e della presenza di diversi contesti valoriali. ...

Una prima articolazione riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo, che ha come obiettivi la promozione dell'autonomia e della capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, la canalizzazione dell'aggressività verso obiettivi costruttivi, il rafforzamento della fiducia, della simpatia, della disponibilità alla collaborazione, dello spirito di amicizia ed il sostegno nella conquista di una equilibrata e corretta identità. Occorre, a questo proposito, ricordare l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi di genere, la positività della coeducazione ed il valore dell'esperienza di una varietà di assunzioni di ruoli. Una seconda articolazione inerisce allo sviluppo sociale. Al fine di offrire al bambino i primi elementi per la conoscenza dell'organizzazione della società, si richiede lo svolgimento di progressive opportunità di esplorazione dell'ambiente sia nelle sue dimensioni di vicinato e di territorio sia in quelle istituzionali, a partire dalle più immediate per volgersi nella direzione dei grandi problemi dell'umanità. ...

Una terza articolazione attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori. ...

Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzi tutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano in un'epoca di crescenti spinte all'interazione multiculturale ed anche multiconfessionale. Questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto ad evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione) che possono conseguire all'assenza di una equilibrata azione educativa. ...

Le esperienze formative, riferite all'intero campo di esperienza del sé e l'altro, sebbene possano essere stimolate dal gioco, dalle attività ricorrenti oppure prendere spunto da eventi occasionali, vanno adeguatamente previste. Nel loro svolgimento, vanno assicurate la partecipazione attiva del bambino e la spiegazione-comprensione della norma, in modo da evitare il ricorso ed affermazioni ed impostazioni autoritarie. ...

Capitolo quinto. L'autonomia e le varie indicazioni con gli ordinamenti del ciclo primario succedutisi fino ad oggi (testo tratto da *Attività motorie, fisiche e sportive e Scienze motorie e Sportive nella prospettiva della Riforma Moratti*, a disposizione dei docenti nel primo sito del CSA di Rimini)

§ 1 SINTESI SUGLI AVVENIMENTI ACCADUTI NEGLI ANNI DALLA CONFERENZA AL 2000

Gli ultimi dieci anni del Novecento hanno visto notevoli movimenti sia nella scuola che nella nostra disciplina. Per quanto riguarda la prima, fatto salvo il varo del Testo Unico delle leggi sulla scuola, arrivato dopo vent'anni col DL.vo 297 del 1994, e l'abolizione degli esami di riparazione a settembre per le scuole secondarie di II grado del Ministro D'Onofrio, gli avvenimenti fondamentali si collocano nell'ultima fase del decennio e sono rappresentati dalla legge delega sull'autonomia scolastica (Art. 21 della L. 59/97, ovvero Bassanini 1), dettata nel contesto di una generale riforma

della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa, accompagnata perciò da numerose altre norme di completamento che non staremo a citare (sebbene fondamentali per comprendere il vero significato dell'autonomia funzionale scolastica), salvo quella che reca il suo regolamento (DPR 275/99) e che ora analizziamo.

In breve tale regolamento prevede: a) piano dell'offerta formativa, b) autonomia didattica, c) autonomia organizzativa, d) autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, e) trasferimento di funzioni amministrative e gestionali alle scuole, f) annullamento delle norme precedenti tra cui i curricoli (salvo poi ripristinarli con qualche modifica alle sperimentazioni in corso con il DM 234/2000 in attesa dei nuovi). Poi con la L. 9/99 è stato innalzato di un anno (in attesa di portarlo a due) l'obbligo scolastico e col DM 323/99 è stato varato il suo regolamento, mentre con l'articolo 68 della L. 144/99 è stato istituito l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno d'età (per tutti coloro che non conseguono un diploma secondario). Fino ad arrivare alla L. 30/2000, di riordino dei cicli dell'istruzione che costituiva l'ossatura della nuova scuola col ciclo primario di 7 anni e il secondario di 5. Di tutto ciò e di altro ancora che diremo nel seguito, è stato protagonista il Ministro Luigi Berlinguer, in carica dal '96 al 2000, che influì anche quando, dimissionatosi, fu sostituito dal prof. T. De Mauro, perché sempre su processi da lui attivati si definirono i "Curricoli della scuola di base" in applicazione della L. 30/2000 e si cominciò a lavorare su quelli del ciclo secondario (Commissione De Mauro, 2001).

Parimenti accadde anche per quanto riguarda la nostra disciplina, sebbene ad un osservatore esterno possa sembrare che quasi nulla di essenziale sia venuto a modificare lo statuto di quella materia che, ci piace ricordarlo per definire subito la nostra prospettiva secondo la visione tipica della scuola umanista, era ed è ancora finalizzata all'educazione del corpo e non ad una sua sola prerogativa funzionale (la motricità) o ad una sola delle sue applicazioni culturali (lo sport); mentre a ben guardare invece sono stati messi in campo notevoli e imponenti manovre per ridefinirne la destinazione ad un maggior uso sportivo. Si deve necessariamente ricordare, per capire il senso di queste ultime, che le manovre sulla materia alla luce delle impostazioni ideologiche degli anni '70 erano iniziate da tempo con i Governi di Centro-Sinistra e i protocolli d'intesa col Coni, mentre le iniziative più importanti dell'Ispettorato di Educazione fisica (organismo preposto dall'Amministrazione centrale al governo della disciplina in tutte le sue applicazioni nelle scuole statali nel periodo anteriore all'autonomia scolastica) prima dell'arrivo di Berlinguer si evidenziavano nella sperimentazione dei programmi Brocca per le superiori, nella formazione dei docenti di scuola media e superiore sulle valenze pluridisciplinari curate dall'Ispettrice E. Abruzzini e nella sperimentazione della Consulenza del docente di educazione fisica al maestro di scuola dell'infanzia ed elementare (Cm. 67/96), anche per utilizzare in modo proficuo i tanti soprannumerari provocati dal nuovo ordinamento (Legge 426/1988) della scuola media.

Quando Berlinguer arrivò al Ministero lanciò il programma "Sport a scuola", ma mise subito sotto tutela l'Ispettorato, prima con la presenza in loco del prof. P. Sotgiu (persona di sua fiducia per l'attuazione del citato programma) e poi, con successive sostituzioni del Capo dell'Ispettorato, fino ad arrivare alla nomina del dott. L. Calcerano che, sospendendo i finanziamenti alle precedenti iniziative, poté avviare il progetto Perseus, iniziativa totalizzante l'impegno dell'amministrazione per la disciplina, mentre chiudeva anche l'Educazione alla salute, ormai devoluta con molte altre competenze (e finanziamenti) dal DL.vo 112/98 (ovvero Bassanini 2) agli Enti locali. Mentre si sviluppava tutta questa manovra, però, non emergeva alcuna nuova prospettiva epistemologica per la disciplina. Nei documenti della Commissione dei Saggi, prima, e della Commissione di studio per il riordino dei cicli, poi, non si cita mai, infatti, salvo per quella disgraziata distinzione iniziale tra i linguaggi del corpo e quelli della mente che, seppur affermata per prospettarne le interazioni nel documento sui "Contenuti essenziali" (sintesi del marzo 1998), di fatto ancora era produttrice di separatezza e gerarchia.

Nell'azione amministrativa ordinaria, invece, numerosi sono stati gli interventi. Si va, in breve, dall'impegnativa (per docenti che ancora avrebbero dovuto godere della libertà d'insegnamento) affermazione del Ministro Berlinguer sulla Direttiva per l'azione amministrativa dell'anno 1997 che, con riferimento ad un rilancio delle attività motorie e sportive programmate dalle scuole, confermava "il ruolo fondamentale dei docenti di educazione fisica e il loro contributo educativo nella realizzazione delle attività sportive nell'ambito delle istituzioni scolastiche", alla definizione del programma Perseus (comprensivo di vari altri sottoprogetti) e al suo finanziamento, fino all'individuazione della nuova disciplina "Scienze motorie" (con propri Obiettivi generali e specifici di apprendimento) nell'ambito linguistico-espressivo del curricolo della scuola di base,

allegato al Disegno di D.M. Regolamento della scuola di base, poi ritirato e lasciato decadere dal Ministro Moratti.

Il tutto, dunque, accadeva in costanza di una perdurante, immanente, totale assenza (voluta o subita? Perché è evidente che qualcuno ha pure fatto girare gli inviti al tavolo) di indicazioni dalle Associazioni culturali degli insegnanti, anche in seno alle principali iniziative del settore: come quelle del "Progetto per la scuola" - Forum delle associazioni disciplinari della scuola di Bologna da un lato o della Ricerca - Azione su competenze e curricoli con capofila il Liceo Ginnasio "Ariosto" di Ferrara dall'altro lato. E ciò accadeva proprio nella terra del Centro Studi (di Bologna) che per primo in Europa, come espressione dell'associazionismo dei cultori della materia, aveva tenuto un Congresso Europeo di Educazione Fisica nel 1967, per la fondazione del Centro Studi Europeo. Così, infine, a confermare questa totale assenza è venuto anche il forum delle associazioni disciplinari attivato sul sito dell'Indire: nessuna associazione ha parlato per la materia, tanto che non si è neppure potuto aprire il dibattito con gli insegnanti. Ciò accadeva mentre l'UE lanciava l'anno dell'educazione attraverso lo sport.

Questo, per di più, non deve far dimenticare il completo distacco dai docenti di scuola secondaria che era già stato consumato con la riforma della prima formazione e del suo titolo (trasformazione degli Isef e istituzione della Laurea quadriennale in scienze motorie con D. L.vo 178/98). Questa prospettiva, infatti, al suo esordio aveva (volutamente) fatto credere nella realizzazione di un'antica speranza, l'acquisizione di una vera e propria Laurea, ma invece al suo sopraggiungere, quando già si prefigurava il riordino dei curricoli universitari su tre livelli (Legge 127/97, articolo n. 95), aveva di fatto cancellato il valore (persino l'esistenza) del vecchio percorso triennale, per cui tutti i docenti non si trovavano più alcun titolo universitario in mano, ma potevano infatti fare riferimento soltanto a quello secondario con cui avevano sostenuto l'ammissione al corso accademico, come se i tre anni di Isef non fossero mai stati vissuti. Perciò, ipoteticamente, per avere un vero titolo universitario i docenti avrebbero dovuto tutti iscriversi ad un quarto anno, sempre istituito dagli Isef trasformati (e qui ci sarebbe molto da dire sulle riforme, sulle trasformazioni e sul mercato dei titoli), per tornare a vantare un titolo di studi superiore a quello secondario, proprio mentre si andava ad un riconoscimento generalizzato del titolo di laurea su percorsi triennali vecchi e nuovi e senza tener conto, invece, di come l'Amministrazione aveva gestito i riconoscimenti di altri titoli desueti in presenza di altre innovazioni (come era accaduto, da ultimo, per esempio con la Laurea in Psicologia, riconosciuta a chi aveva frequentato corsi universitari biennali e triennali prima che fosse istituito il primo corso universitario quadriennale).

Tutto ciò era apparso eccessivamente penalizzante nei loro confronti e non si poteva non far risalire ad altro che ad un rigurgito dello storico pregiudizio nei riguardi di una categoria professionale che, durante il Ventennio, aveva svolto un ruolo politico quale quella dei professori di Educazione Fisica (benché i colpevoli di allora avessero pagato personalmente con le epurazioni e la categoria avesse continuato a pagare lungo tutto il dopoguerra con l'annullamento della capacità valutativa sul piano didattico, nei momenti di maggior importanza come negli esami, e con l'abbattimento del ruolo che dal livello A era stato portato a C, per un notevole ridimensionamento economico e di status). Soltanto in seguito questo smacco è stato riparato, ma ancora ingiustamente per i docenti di educazione fisica, quando il titolo triennale è stato rivalidato dalla Legge 136/02, benché purtroppo al solo fine dei concorsi interni, su proposta delle forze politiche governative di centro-destra che così si sono facilmente e senza eccessivo impegno accaparrate le simpatie di tutta la categoria.

2) LA SCUOLA DI BERLINGUER

1) Il quadro della riforma

Fin dal 1997 il Ministro, dopo aver rivisitato molto pesantemente le modalità valutative della scuola elementare e della media (che per questa scuola era stato oggetto di un approfondimento prima sperimentale e poi metodologico-didattico negli ultimi vent'anni), aver lanciato la "Commissione dei Saggi" per individuare i contenuti essenziali degli apprendimenti e aver avviato la riforma dell'esame di stato conclusivo dei curricoli secondari con L. 425/97 (al posto del vecchio esame di maturità), aveva anche lanciato un programma di sperimentazione dell'Autonomia, ribadito e premiato con un finanziamento-base per le scuole sperimentatrici pure nell'anno scolastico seguente e prescindendo da alcuna valutazione preventiva delle qualità del progetto

scolastico medesimo. Ciò aveva indotto molte scuole a partecipare subito per accaparrarsi i fondi ministeriali e nel tempo si era venuta a costituire un'ampia panoramica che copriva tutte le forme di flessibilità offerte dall'autonomia scolastica all'interpretazione delle scuole nei loro contesti (interni ed esterni) di riferimento.

Accanto a questa sperimentazione decentrata, poi, il Ministro sempre dal 1997, con i fondi reperiti interrompendo sperimentazioni e formazione del personale nei settori di sua volontà e con la razionalizzazione degli uffici, aveva lanciato un complesso di progetti ministeriali (tra cui il Perseus già citato, ma poi molti altri su tutti i temi più importanti dell'istruzione) per favorire il miglioramento dell'offerta formativa nelle scuole di tutti i gradi scolastici. Per affrontare, tuttavia, l'analisi dei medesimi e poi proporre la richiesta di partecipazione e poi sviluppare il processo, si rese necessario individuare docenti referenti (nei Collegi) con particolari competenze che collaborassero in ambiti ben definiti con la presidenza. Così lungo questo percorso cominciarono a nascere nuovi incarichi per i docenti (che in seguito verranno istituzionalizzati con le Funzioni-obiettivo, prima, e poi con le Funzioni strumentali) e si venne facilmente all'organizzazione retribuita di forme di formazione e aggiornamento che anch'esse verranno in seguito istituzionalizzate da parte dell'Amministrazione.

Tutto questo fervore, infine, richiese forme di assistenza, monitoraggio e valutazione con circolazione conseguente della cultura inerente la valutazione interna (autoanalisi d'istituto della singola scuola o delle scuole in rete) ed esterna (attuata da vari soggetti e con diversi scopi (Ispettori e Usr, Cede/Invalsi, Bdp/Indire, Dirigenti, IRRE ecc.). Tutto ciò confluì all'esordio dell'autonomia dall'anno 2000/01 in un apice riformistico, compendiato nella stringata legge 30/2000, legge quadro in materia di riordino dei cicli che, alla conclusione di questo imponente processo, aveva impostato una modifica strutturale del sistema nazionale d'istruzione, articolandolo non più su tre gradi ma su due cicli più la scuola dell'infanzia, con assorbimento della scuola media nel primario. Il riordino prevede:

- la scuola dell'infanzia;
- il ciclo primario (ovvero la scuola di base), esteso a sette anni, si concludeva con un esame di stato dal quale doveva emergere un orientamento non vincolante per la scelta dell'area e dell'indirizzo della scuola superiore;
- il ciclo secondario, esteso per cinque anni e articolato in quattro differenti aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale, con estensione dell'obbligo scolastico ai primi due anni, era concluso da un esame di stato (L. 425/97) che assumeva la denominazione dell'area e dell'indirizzo. Nel primo e secondo anno allo studente era garantita la facoltà di cambiare indirizzo, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche che gli consentissero l'acquisizione di un'adeguata preparazione a quello nuovo (le famose passerelle). Al termine dell'obbligo, era prevista una certificazione e, se non si proseguivano gli studi fino al diploma finale, si era sotto l'obbligo di frequenza di attività formative fino a diciotto anni secondo l'art. 68 della legge 144/99 e il suo Regolamento.

Era il coronamento di un intero processo di riforma molto importante e impegnativo, chiaramente con punte ideologiche, ma nel complesso di buona qualità, anche se sostanzialmente non risolutivo dei mali della nostra scuola, perché gli aspetti ideologici avevano oscurato proprio gli aspetti positivi del passato che erano ancora i punti di forza del sistema scolastico italiano dopo più di settant'anni. Nel furore riformista non era stato colto ciò che era rimasto di buono (da Gentile). A completamento venne anche il disegno di decreto recante il regolamento con gli ordinamenti per la scuola di base cui era collegato il documento "Indirizzi per l'attuazione del curriculum"¹⁶ e infine la parità scolastica (L. 62/2001), qui "si riconosce il principio del sostegno economico alle famiglie che decidono di mandare i loro figli in scuole private (il buono scuola). Usando delle competenze attribuite alle regioni in materia scolastica, sarà l'Emilia Romagna la prima regione a muoversi su questa strada. Questo al fine di accreditare sempre più la sinistra come forza di governo. Questa è la legge sulla quale il nuovo governo (*Berlusconi 2. Nota del Redattore*) si appoggerà per poter ampliare a dismisura (*forse il termine è davvero esagerato e improprio. Nota del R*) il sostegno alla scuola privata"¹⁷. Nelle more dell'approvazione del disegno di decreto finì la legislatura e così anche gli indirizzi per l'attuazione del curriculum presto andarono al macero e il nuovo Ministro, appena poté, cancellò la legge 30/2000.

¹⁶ Cfr. G. Cerini e I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, Tecnodid, Napoli 2001

¹⁷ R. Renzetti, *Le "riforme" della scuola dal 1969 ad oggi (2002)*, da www.fisicamente.net

2) I curricoli della scuola di base e i loro ordinamenti

Ci soffermiamo sul testo degli indirizzi allegato al disegno di decreto, non essendo poca cosa a confronto di tutto quello che verrà in seguito, perché si tratta della matrice (perciò assume un'importanza capitale nonostante non sia mai entrato in vigore) delle future indicazioni proposte dal Centro-sinistra (prima quelle di Fioroni e poi quelle di Profumo). Il regolamento, dopo gli obiettivi generali, propone un orario obbligatorio dei curricoli per il primo biennio con distinzione delle ore per ciascuno dei tre ambiti, parimenti per i tre anni successivi ancora per ciascuno dei quattro ambiti e per gli ultimi due anni in modo distinto per ciascuna delle dodici discipline (cui andrà aggiunto l'insegnamento della religione cattolica fin dal primo biennio), imbrigliando il tempo dell'insegnamento del docente senza nessun riferimento nei confronti di quello dell'apprendimento dell'alunno. Però in compenso si dà facoltà alle scuole di stabilire tempi diversi nel graduale passaggio dagli ambiti alle discipline (cioè la distinzione 2 + 3 + 2 può divenire, motivatamente, 2 + 4 + 1 o 2 + 2 + 3 (improbabile), o altre ancora (ma in realtà non praticabile da alcuna scuola, essendo dominio pressoché assoluto dei rapporti sindacali).

Il testo normativo prosegue poi con varie determinazioni (la flessibilità per compensazioni tra discipline della quota nazionale, la determinazione nel Pof del curricolo obbligatorio, la valutazione riferita agli OSA secondo gli Indirizzi, il compito all'Invalsi di determinare annualmente gli standard di qualità del servizio delle scuole, il raccordo della scuola di base con la scuola dell'infanzia che mantiene gli orientamenti ex DM 3/6/91 fino alla prossima revisione), concludendo con l'annuncio che i curricoli della scuola di base entrano in vigore a partire dall'a. s. 2001/02, ma inserendo la disposizione transitoria che le scuole elementari, le scuole medie e gli istituti comprensivi possono cominciare a riorganizzare i propri percorsi didattici secondo modalità fondate sugli OSA e permettendo che singoli o gruppi di alunni passino anticipatamente alla classe successiva a quella di ammissione definita in sede di scrutinio, pur restando l'obbligo di sostenere l'esame di licenza media (per arrivare a gestire più agevolmente l'onda anomala determinata dall'anno soppresso del vecchio curricolo 5 + 3). Tutte queste incombenze più o meno libere assegnate alle scuole, in realtà, coprono quella determinante rigidità dell'orario obbligatorio dei moduli e delle discipline: la vera origine della caduta educativa.

Il testo degli "Indirizzi per l'attuazione del curricolo", a sua volta, è definito in quattro parti: la prima è sviluppata in modo argomentativo ed esprime tutte le ragioni della nuova scuola, la seconda ravvalora la scuola dell'infanzia già espressa negli Orientamenti vigenti e la terza rivede, sotto la voce di scuola di base, il curricolo compendiato del settennio, inizialmente riprendendo alcuni concetti dei programmi dell'85, e poi delineando il curricolo dei primi due anni, con gli OSA delle varie singole discipline più le competenze attese di ambito (finalmente un primo accenno di trasversalità non dichiarata, ma agita, anche se ancora non equilibrata e omogenea nelle diverse proposte); da ultimo espone il curricolo dal terzo al settimo anno con le medesime modalità di quello dei primi due anni. Alla fine il testo propone nella quarta parte le finalità della discipline.

Nel curricolo settennale, dunque, spicca la materia Scienze motorie e a) gli OSA del primo biennio sono raggruppati sotto tre indicatori:

- 1) organizzare il movimento in modo coordinato in funzione di uno scopo
- 2) sviluppare le capacità percettive relative allo spazio, al tempo, al corpo
- 3) acquisire capacità espressive nei movimenti.

Nel curricolo dal terzo al settimo anno, invece, b) gli Osa sono raggruppati sotto sette indicatori:

- 1) padronanza del movimento
- 2) percezione e rappresentazione del movimento
- 3) comunicazione gestuale ed espressiva
- 4) sviluppo delle qualità fisiche
- 5) sperimentazione e orientamento motori
- 6) partecipazione consapevole
- 7) igiene, prevenzione e tutela.

A questo punto subentrano le finalità: "Vivere il proprio corpo in modo consapevole, personale, critico, soddisfacente e creativo, conoscere e controllare la propria emotività e motricità, mettersi in relazione con le persone e l'ambiente, trasferire abilità e aprirsi a nuovi e altri saperi sono componenti fondamentali nell'equilibrio della persona nella sua dimensione cognitiva, relazionale, comunicativa, espressiva, operativa. Tali componenti devono essere tradotte in obiettivi formativi dell'intero percorso dai tre ai diciotto anni e possono essere delineate solo da

una cultura del movimento e della corporeità rispettosa della persona e dell'ambiente"¹⁸. La conoscenza del bambino nasce dalla sua fisicità che si colora di esperienza emotiva, per tale motivo la disciplina dà un particolare contributo alla creazione delle competenze nei diversi ambiti del sapere: l'esperienza percettivo-motoria matura la dimensione psicomotoria, l'arricchimento nell'area espressiva affina le capacità espressive e riveste il corpo di significati simbolici, rappresentativi, evocativi, artistici. Nell'area comunicativa affina le capacità di decodifica. La conoscenza e la pratica di qualsiasi disciplina sportiva contribuisce alla formazione dei giovani.

§ 3 LA SCUOLA DI MORATTI (E BERTAGNA)

1) L'opera del Ministro Moratti e i testi di Bertagna

Ministro dal 2001 al 2005, L. Moratti appena insediata al ministero, come abbiamo detto, fece decadere il disegno di decreto per regolamento della scuola di base e istituì la Commissione del Gruppo Ristretto di Lavoro (costituita soltanto da sei saggi) con DM. 672/01, allo scopo di "svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo, di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000"¹⁹ e questa commissione in soli quattro mesi riuscì a produrre una proposta che il ministro poté presentare agli "Stati Generali della Scuola", manifestazione che voleva riprendere il senso della Conferenza del 1990. Poiché, poi, il principale protagonista del progetto è stato il professor G. Bertagna, Presidente del medesimo gruppo di cui sopra, non appaia una deviazione extraistituzionale, se nelle considerazioni che seguono per approfondire qualche concetto si farà anche riferimento al suo articolo "Verso i nuovi Piani di studio"²⁰.

Contemporaneamente fu completato l'iter di modifica della Costituzione (iniziato molto prima sotto il governo di Centro-Sinistra) con la Legge Costituzionale 3/2001 (molto importante, perché, rovesciando il criterio di assegnazione delle competenze sulla scuola tra regioni e Stato, avrebbe permesso poi alle regioni, governate da coalizioni di segno contrario a quella del governo, di ottenere in vario modo la sospensione delle norme varate in seguito da quest'ultimo. La regione Emilia-Romagna, infatti, arrivò ad incaricare l'ex direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale E. Barbieri proprio per produrre un ricorso contro la L. 53/2003). L'anno successivo cominciarono ad arrivare in bozza le nuove Indicazioni Nazionali, seguite a breve da varie versioni delle Raccomandazioni che approfondiscono le tematiche curriculari per ciascuna scuola; così dall'anno scolastico 2002/03 iniziò la proposta di sperimentazione dei nuovi curricula alle scuole, mentre si andavano definendo i testi ministeriali e il Governo incamerava la legge quadro sul sistema scolastico (Legge 53/2003); poi l'anno seguente il governo emanò il DL.vo 59/2004 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.

I documenti a cui ci riferiamo principalmente, per analizzare questo progetto educativo, sono, dunque, i materiali della Sperimentazione Nazionale; tuttavia questi materiali sono stati preceduti da altri documenti importanti che hanno cominciato a delineare i contenuti e i valori della nuova impostazione della riforma: come il rapporto del Gruppo ristretto istituito dal Ministro Moratti. In tale testo le "Attività motorie e sportive" sono direttamente citate due volte ed entrambe in occasione di esemplificazioni di uno dei tre percorsi formativi che si intrecciano nel curriculum assicurato dalla scuola per realizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale del ciclo: precisamente quello facoltativo dei Laboratori, nel primo caso parlando in generale dei piani di studio nell'istruzione, nel secondo quando argomenta dei piani di studio della scuola secondaria di II grado e sotto la luce delle conoscenze e abilità che devono risultare patrimonio comune dell'allievo. Queste due citazioni in realtà avevano fatto pensare all'espulsione della materia dall'area comune di tutti i curricula secondari, tanto che ne è stata fatta domanda diretta al Ministro

¹⁸ Da *Indirizzi per l'attuazione del curriculum*, D Le finalità delle discipline. Scienze motorie

¹⁹ Si tratta del Rapporto datato al 28/11/01 e pubblicato in occasione degli Stati Generali sugli Annali dell'Istruzione da Le Monnier al numero 1/2 dell'annata 2001.

²⁰ Si tratta di un articolo pubblicato nel medesimo fascicolo di cui sopra.

che confermava, invece, la presenza di questa disciplina in forma obbligatoria e in tutti i livelli scolastici.

Tuttavia più che per le dirette citazioni della materia, che in un documento di indirizzo generale potevano anche mancare, e qui si sono accuratamente registrate più per scopo documentaristico che per trarne indicazioni, il Rapporto è molto importante per lo scenario educativo e didattico generale che disegna, di gran lunga per spessore pedagogico migliore del parallelo scenario educativo e didattico rappresentato nelle varie relazioni e produzioni delle Commissioni che avevano operato in precedenza sotto i governi della sinistra (tanto che Fioroni dimostrerà d'aver imparato la lezione): in particolare poi è decisivo per la concettualizzazione di alcuni termini che fino ad ora erano stati declinati un po' da tutti e con significati tanto diversi per cui si era sedimentata solo una grande confusione. D'ora in poi, infatti, quando si farà riferimento alle tipologie di apprendimento che la scuola deve promuovere, si intenderà indicare Conoscenze e Abilità, esperite a partire dall'esplorazione di Capacità degli allievi all'ingresso nel ciclo e da trasformare in Competenze certificate al termine del ciclo medesimo.

In tal senso le Conoscenze come sapere che cosa (dichiarative), come sapere dove, come, quando e perché (condizionali) e come sapere come si fa (tecnico-procedurali) e le Abilità (saper fare disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari) sono i materiali con cui opera la scuola per svolgere la propria missione di educare, formare e istruire, perciò gli Obiettivi specifici di apprendimento sono articolati in Conoscenze e Abilità. Le Capacità, invece, sono gli elementi potenziali iniziali che permettono di sviluppare l'apprendimento, trasformandosi in Competenze che, a loro volta, dunque, sono tali elementi in atto secondo determinate situazioni e condizioni al termine dell'apprendimento. Premessa dell'azione didattica è il compito di analizzare, scandire e materializzare in modo condiviso le Capacità e le Competenze, al fine di predisporre e realizzare percorsi didattici adeguati ai soggetti per le prime e di certificare in modo trasparente e comprensibile le mete conseguite da ciascuno per le seconde.

2) I documenti di riferimento per la Sperimentazione Nazionale d'Ordinamenti

Caduta la prospettiva di fare la riforma del sistema tramite decreto governativo, il ministro Moratti nel corso dell'anno 2002 ha intrapreso l'iter parlamentare col proprio disegno di legge che all'inizio del 2003 è stato approvato con la Legge 53/03, cui abbiamo accennato all'inizio, tuttavia nel contempo ha anche avviato una prima sperimentazione nazionale di ordinamenti in alcune scuole di tutte le regioni che anticipava la fattibilità della riforma per la scuola del primo ciclo, e talune intese con alcune Regioni per una seconda sperimentazione di percorsi integrati nell'assolvimento dell'obbligo formativo (comprensivo di quello scolastico). Tralasciando (perché esula dal nostro compito) questo secondo esperimento, per concentrare l'attenzione sul primo, indetto alla luce dell'articolo 11 del DPR. 275/99, vedremo che, seppur limitata nel corso dell'anno scolastico 2002/03 alla scuola dell'infanzia e alla prima classe della scuola elementare, questa sperimentazione ha per tempo propalato testi fondamentali sui curricoli dell'intera scuola di base.

Così il 24 luglio 2002 sono stati resi disponibili i seguenti documenti (molti dei quali sono stati modificati successivamente e poi allegati al DL.vo 59/2004):

- Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'Infanzia (prescrittive perché esplicitano i livelli essenziali di prestazione)
 - Raccomandazioni per lo Svolgimento delle Attività Educative e Didattiche nelle scuole dell'Infanzia del Sistema Nazionale di Istruzione (hanno soltanto valore orientativo)
 - Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (prescrittive perché esplicitano i livelli essenziali di prestazione)
 - Raccomandazioni per l'Attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (hanno valore orientativo)
 - Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola Secondaria di I grado (prescrittive perché esplicitano i livelli essenziali di prestazione)
 - Profilo educativo, culturale e professionale dello Studente alla fine del primo ciclo di Istruzione (6/14 anni) (prescrittivo perché esplicita in modo argomentativo i livelli essenziali di competenza).
- Sopravvengono poi al 18 settembre '02 i materiali sulle direttive ministeriali:
- Normativa sulla Sperimentazione (CM. 101/02 e DM. 100/02)
 - Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei Documenti che l'accompagnano.

Le Raccomandazioni per la scuola d'infanzia e la scuola primaria, dunque, non hanno valore prescrittivo come le indicazioni, ma solo orientativo. Prima di cominciare ad analizzare tali

testi alla luce della nostra disciplina, si deve intanto tener presente che la denominazione utilizzata per designare la materia è stata variata rispetto ai testi definitivi e che nella scuola primaria e nella media accanto alle Discipline e alle Attività sussistono anche varie Educazioni confluenti nell'Educazione alla Convivenza Civile i cui argomenti vengono sviluppati dalle medesime Discipline e Attività. Perciò d'ora in poi avremo a che fare:

- con il campo di esperienza educativa del CORPO, del MOVIMENTO e della SALUTE nella Scuola dell'Infanzia;
- con le ATTIVITÀ MOTORIE e SPORTIVE nella Scuola Primaria;
- con l'ATTIVITÀ SPORTIVA nella Scuola Secondaria di I grado nella versione del 24 luglio '02, poi modificata nella versione del 24 dicembre in ATTIVITÀ FISICA E SPORTIVA senza alcuna variazione degli obiettivi (che senso aveva allora cambiarne solo il nome?), e parimenti definitivamente denominata SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE nella versione del luglio '03 (senza variarne neppure una virgola).

3) Il Quadro Teorico dell'Innovazione

Il Quadro teorico analizza le prospettive del passaggio alla scuola dell'Autonomia evidenziando i rischi di frammentazione (forti dislivelli di quantità e qualità dell'offerta formativa) e di polarizzazione (presenza in ogni territorio di scuole di serie A e scuole di serie B). Di seguito indica i compiti dello Stato, degli Enti territoriali e delle Istituzioni scolastiche. A questo proposito, introduce il nuovo compito delle scuole di autonoma costruzione del curricolo, mediante la distinzione tra prescrittività delle Indicazioni Nazionali e funzione di orientamento delle Raccomandazioni, rispetto alla pregressa esecutività richiesta dai vigenti Orientamenti e Programmi. Anche la prescrittività, comunque, è da assumere in maniera pedagogica. La Sperimentazione, poi, richiede una progettazione educativa realizzata per Profili di competenza e una progettazione didattica nuova (ma nella pratica didattica della scuola primaria presente da molto tempo) per Obiettivi formativi. Si tratta di due elementi diversi che incidono diversamente sul lavoro dell'insegnante, il primo sulla programmazione educativa e il secondo sulla progettazione didattica: qui esamineremo il primo, mentre per il secondo appronteremo un intervento nel laboratorio (cfr. 8° appendice, Costruzione dello schema pluridisciplinare degli OF).

Programmare per profili di competenza significa costruire un percorso per tappe descrittive di saper essere, sapere e saper fare riferiti agli alunni: in tal senso la nuova progettualità educativa dovrebbe partire dall'individuare:

1. il profilo di competenze finale dell'intero ciclo (ma ovviamente nello stesso tempo anche l'iniziale del ciclo successivo), e da questo ricavare, per analisi ulteriore,
2. i profili di competenze interni al ciclo perché terminali delle singole annualità o bienni (ma che rappresentano insieme e contemporaneamente anche quelli iniziali delle annualità o dei bienni successivi), atteso che
3. il profilo in ingresso al primo anno dovrà attestarsi su quello finale della scuola precedente, e perciò sarà da questa in prima istanza definito e poi, auspicabilmente, soltanto condiviso dalla scuola seguente. Il profilo così articolato dovrà emergere da un dibattito pedagogico e socio-culturale che coniughi le indicazioni delle competenze educative, culturali e professionali da conseguire (riferimento esplicito anche per la verifica esterna) con finalità formative, intese come rappresentative delle determinazioni più assolutamente fondative della persona in dinamica relazione con le esigenze della società contemporanea e delle culture locali.

La spirale triennale per il ciclo della scuola media (cfr. curriculum distinto in un primo biennio e poi nell'anno terminale), qui scelta come soggetto emblematico per complessità formativa, in quanto espressione insieme di esigenze di approccio sia primario che secondario, risulta dunque composta da tre profili (quello iniziale, quello del biennio e quello dell'anno conclusivo), eventualmente integrabile per un settore del curriculum da percorsi anche più brevi, a seconda se si voglia specificare una periodizzazione annuale (per il biennio) o quadrimestrale, trimestrale o bimestrale (per l'anno), come per avviare itinerari modulari speciali con certificazione di competenze, ad esempio nell'integrazione con la Formazione professionale o nell'area dell'ampliamento dell'offerta formativa per la collaborazione con gli Enti). Questa traccia di curriculum dovrà sicuramente attingere, lungo un fianco e con gradualità rispettosa delle caratteristiche dello sviluppo del preadolescente, a dimensioni globali e trasversali di competenza, come quelle relative al "metodo di studio", a "l'autonomia nell'apprendimento" e al "processo di

auto-orientamento" che caratterizzano fortemente in senso unitario tutto il ciclo della scuola Media e il suo asse educativo, nonché alle dimensioni principali delle Educazioni (*finché ci furono*).

Tali componenti poi vanno completate sull'altro fianco da un analogo profilo parallelo delle competenze disciplinari, sia quelle "specifiche di base" (esercitate sui nuclei fondanti dei saperi essenziali), che quelle "applicative" (messe in gioco ad esempio dalla ricerca e dal laboratorio sia disciplinare che pluri e interdisciplinare) a seconda delle caratteristiche proprie di ciascuna materia e del progetto di scuola. La determinazione delle dimensioni di sviluppo e apprendimento rivolte a tutti gli studenti e indicate nei profili, dunque, esplicitata per competenze, costituisce la struttura "unitaria" vincolante del curriculum e perciò cade nell'ambito di una prima fase di lavoro progettuale, come l'intelaiatura su cui costruire poi progressivamente la trama e l'ordito dei curricoli valorizzando le potenzialità delle materie.

Per poter partire coerentemente dal profilo, infatti, ciascuna disciplina scolastica dovrà necessariamente articolare il proprio valore formativo su di un ordito, rappresentato dalla descrizione dello specifico impianto epistemologico (identificando così, ad esempio, le competenze cognitive dichiarative e procedurali; non cognitive, d'atteggiamento e attitudinali; operative ed euristiche; ermeneutiche e metacognitive) ovvero cfr. § 4. NUOVE MORFOLOGIE DISCIPLINARI del capitolo ottavo. Anche le discipline scolastiche meno formalizzate (come i "linguaggi non verbali" o le "tecnologie applicative") dovranno scavare nelle varie dimensioni disciplinari utilizzando i modelli più appropriati (i Sistemi di Padronanza ricordati da Margiotta o, ancor più semplicemente, la Struttura pluridimensionale della Disciplina secondo Schawb).

Predisposto un chiaro impianto epistemologico delle materie del corso di studi in ordine alle competenze comuni del profilo terminale, si tratta poi di realizzare il "flusso progettuale", secondo le nuove operazioni della programmazione dei Piani di Studio Personalizzati che il tutor (*finché ci fu*) predispose nei vari gradi di scuola, sempre insieme ai genitori e sempre cercando di coinvolgere al massimo gli allievi, con definizione delle Unità di Apprendimento centrate su Obiettivi Formativi e con riflesso sul Portfolio delle Competenze Individuali. Tutto ciò andrà a costituire la trama del curriculum intrecciata agli orditi disciplinari e nelle sovrapposizioni tra più discipline esprimerà le diverse "omologie interdisciplinari" più confacenti al tipo di iniziativa didattica che si intende sviluppare (materiale, metodologica o epistemologica) per mettere alla prova di un compito di realtà la cultura scolastica. I Piani Personalizzati sono, infatti, costituiti dalle Unità di Apprendimento (Obiettivi formativi, attività, metodi, soluzioni organizzative, modalità di verifica e valutazione). Il Portfolio, invece, è (*finché ci fu*) una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali paradigmatici che consentono di conoscere lo studente in tutte le sue prerogative, distinti in due sezioni: Valutazione l'una e Orientamento l'altra.

4) Il Profilo terminale dello studente comune a tutto il ciclo primario e le Indicazioni per la scuola dell'infanzia (dal testo allegato A)

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6 – 14 anni) descrive le competenze dello studente di 14 anni quando conoscenze e abilità apprese ed esercitate nel sistema formale (scuola), non formale (altre istituzioni formative come la famiglia) e informale (vita sociale) hanno maturato tutte le capacità personali iniziali ... tra cui anche quelle riferite alla corporeità e alla motricità

Le Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'infanzia esordiscono analizzando la funzione della "scuola dell'infanzia" nella piena condivisione e, per così dire, prosecuzione degli orientamenti del '91, individuando dunque la peculiarità di questa scuola nella predisposizione di un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra in un processo unitario tutte le forme del fare, sentire, pensare, agire, esprimere, comunicare, gustare e conferire senso del bambino dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria e, infine, riconoscendo come connotati essenziali:

- la relazione personale significativa,
- la valorizzazione del gioco,
- il rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura. All'interno di tale scenario, però diversamente dagli Orientamenti, la scuola dell'infanzia si propone come luogo d'incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, come spazio d'impegno educativo per la comunità per la massima promozione possibile di tutte le capacità personali dei bambini.

Si delineano poi gli "Obiettivi generali del processo formativo" con il rafforzare l'identità personale, l'autonomia e la competenza in un progetto che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e del territorio di appartenenza. In ordine al primo obiettivo, poi, si suggerisce che la scuola dell'infanzia abbia premura che i bambini acquisiscano atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, di motivazione al passaggio dalla curiosità alla ricerca, vivano in modo equilibrato i propri stati affettivi ... In ordine al secondo che siano capaci di orientarsi e di fare scelte, anche innovative, siano disponibili all'interazione costruttiva con il diverso e l'inedito e si aprano alla scoperta, all'interiorizzazione e al rispetto della libertà, della cura di sé ... In ordine al terzo che, consolidando le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive, impegni i bambini nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale e organizzata della realtà di vita quotidiana e della storia e delle tradizioni locali ...

Giunti agli "Obiettivi specifici di apprendimento", si enuncia il vero compito della scuola e cioè la trasformazione degli OSA in Competenze di ciascun allievo. Gli OSA sono ordinati solo in forma logica e non costituiscono una "tabella di marcia". Si limitano ad indicare risultati attesi e vanno riorganizzati secondo un ordine psicologico e didattico stabilito dai docenti per lo sviluppo massimo delle capacità degli allievi e seguendo quelle teorie e pratiche pedagogiche che ritengono scientificamente più affidabili e didatticamente più convenienti, nella consapevolezza, comunque, che gli obiettivi di un campo epistemico rimandano a quelli di un altro vicendevolmente (principio dell'ologramma). Tutto ciò significa che le scuole devono trasformare gli OSA in Obiettivi formativi adeguati per ciascun ragazzo. Seguono gli OSA dei quattro campi...

Si affrontano poi "Obiettivi formativi e Piani personalizzati delle Attività Educative" spiegando come avviene il passaggio dagli OSA agli Obiettivi formativi che si realizza integrando gli OSA in una storia personale e di gruppo mediante apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di azione e di circostanza, e in tal senso tutti gli OF sono anch'essi in continuo riflesso con i diversi campi epistemici e con i diversi OSA, perché unitari e sintetici, anche se analiticamente declinati dalle professionalità docenti. L'insieme di uno o più OF e delle attività, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze dei ragazzi, costituisce le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo. L'insieme delle UA costituisce il Piano Personalizzato delle Attività Educative che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava la documentazione per il Portfolio delle competenze individuali.

E le Indicazioni si concludono col "Portfolio o cartella delle competenze individuali" mano a mano sviluppate: è il documento che accompagna l'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e che comprende la documentazione delle loro attività per valutare le loro esigenze e riequilibrare le proposte educative. Si compone da un lato di una descrizione accurata dei percorsi seguiti e dei progressi raggiunti, dall'altro lato di una documentazione regolare e significativa, attraverso elaborati richiesti e spontanei dell'alunno, oppure schede o "capolavori" individuali e di gruppo, che offra indicazioni di orientamento direttamente fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali (personalizzazione). Una particolare attenzione dovrà essere riservata al passaggio sia dal nido che dalla famiglia alla scuola dell'infanzia, ovvero da questa scuola alla primaria.

5) Le prospettive epistemologiche del Campo specifico (passim dalle Raccomandazioni in bozza)

"Il campo di esperienza della corporeità e della motricità promuove la presa di coscienza del corpo inteso come modo di essere della personalità e come condizione per lo sviluppo integrale della persona. Ad esso ineriscono inoltre contenuti di natura segnica indispensabili per l'espressione soggettiva e per la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Sul piano comunicativo, il movimento del corpo promuove e legittima un apposito linguaggio: gesti mimici che sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono; gesti mimici che significano gioia, dolore, paura, disgusto, ammirazione, stupore ... Sul piano cognitivo, il movimento del corpo promuove e legittima la discriminazione di grandezze, forme, colori, tessiture ecc. degli oggetti; la percezione globale e segmentaria; il coordinamento occhio/manuale; la motricità globale e fine; l'equilibrio; la distinzione tra spazio globale e spazio vissuto, concetti importanti come quelli di temporalità, trasformazione, invarianza ...

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del "corpo vissuto" alla prevalenza della discriminazione percettiva per giungere, infine, alla rappresentazione mentale analitica del proprio corpo statico ed in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi

motori dinamici generali (correre, lanciare, saltare, salire, scendere ... piano-veloce...), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

Tra i cinque ed i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé e sugli altri, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate, matura ed esercita la motricità fine.

I traguardi di sviluppo da perseguire alla conclusione della scuola dell'infanzia, quindi, si indirizzano verso una triplice direzione. In primo luogo, nello sviluppo delle capacità senso-percettive. In secondo luogo, nello sviluppo delle capacità coordinative, relative al controllo degli schemi dinamici e posturali di base e al loro adattamento ai parametri spazio temporali dei diversi ambienti. Infine, nella progressiva acquisizione della padronanza del proprio comportamento tattico nell'interazione motoria con l'altro e con l'ambiente, vale a dire nella capacità di progettare e attuare efficaci strategie motorie e di intuire-anticipare quelle degli altri, aggiustando le proprie, nel corso di attività motorie individuali e comuni.

L'educazione alla salute, anche nelle sue componenti alimentari, è una componente importante della corporeità. Essa sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita (quando ci si lava solo le mani o tutto il corpo e perché, quando si lavano i cibi e perché, come e che cosa si mangia a casa, a scuola, ai ristoranti ...), le prime conoscenze utili per la corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie ed alimentari. Le esperienze condotte dai bambini durante il pasto possono costituire, del resto, l'oggetto non tanto o non solo di immediate correzioni di cattive abitudini alimentari, quanto, anche, di riflessioni mediate, ovvero culturali, durante le attività didattiche, sulle proprietà e sull'efficacia dei cibi, e, nondimeno, delle tante attività gastronomiche di manipolazione, preparazione, cottura e consumo, con le quali non è difficile entusiasmare i bambini e far scorgere loro, senza forzature, il rapporto tra cibo, corpo e cultura.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità, con le sue forti implicazioni affettive, investe anche gli altri campi dell'esperienza educativa, di cui è opportuno tener sempre conto nello svolgimento delle attività. L'insieme delle esperienze motorie e corporee vissute e, per quanto possibile in rapporto all'età, riflesse costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Metodologie ed avvertenze. La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco individuale e di gruppo, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre, quindi, conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi funzionali a quelli simbolici e imitativi o di regole (anche popolari e tradizionali, che è un peccato anche culturale perdere, da ruba bandiera a campana...).

L'insegnante svolge compiti di regia educativa rispetto al gioco. Predisporre ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programma con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere liberamente e possa rivestire di significati simbolici e imitativi i propri giochi motori, e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale. L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, inventati e costruiti anche a partire da materiale di riciclo, che i bambini possono facilmente scoprire e ri-scoprire manipolandoli e usandoli in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria.

Va poi rilevato che la disponibilità di impianti e di attrezzature costosi e sofisticati, se ovviamente utili, non costituisce in sé garanzia di sostanza educativa delle attività; da segnalare come valida alternativa l'utilizzo di arredi naturali e poveri che possono facilmente permettere l'attuazione creativa di svariati giochi e attività motorio-avventurose. Ai soggetti in situazione di handicap va assicurata la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando

percorsi originali, evitando occasioni di esclusione ed anzi invitando i compagni ad inventare percorsi nuovi che trasformino gli eventuali handicap motori di qualcuno in una risorsa didattica per migliorare l'educazione motoria di tutti".

6) Sintesi delle Indicazioni per la scuola primaria (dal testo allegato B)

Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nelle scuole primarie esordiscono analizzando la funzione della scuola primaria a partire dal suo nome. E in tal senso danno cinque radici del termine "primario". Si delineano poi gli "Obiettivi generali del processo formativo": a) valorizzare l'esperienza del fanciullo, b) la corporeità come valore, c) esplorare le idee e i valori presenti nell'esperienza, d) dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali, e) dalle idee alla vita: il confronto interpersonale, e) la diversità delle persone e delle culture come ricchezza, f) praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale. In definitiva si propone di prendere atto della maturazione di concettualizzazioni intuitive, parziali e generali che già i fanciulli usano per spiegare i fenomeni che incontrano, anche i più complessi, e di apprezzare tale patrimonio facendone considerazione, esplorazione e discussione comune e, coinvolgendo la famiglia, di far esplicitare quanto di implicito e scontato vi sia in queste visioni, teorie e pratiche, per assumerle poi consapevolmente. Così la scuola primaria accompagna lungo il passaggio dei fanciulli dal mondo e dalla vita ordinati, interpretati e agiti alla luce di categorie presenti nel loro patrimonio culturale, valoriale e comportamentale a quelli determinati dalle categorie critiche, semantiche e sintattiche delle Discipline di studio e degli Ordinamenti formali del sapere. In particolare la scuola primaria usa situazioni reali e percorsi preordinati affinché i fanciulli prendano coscienza dei disagi presenti nel loro ambiente e imparino ad affrontarli e superarli, sperimentando l'importanza del proprio impegno personale e del lavoro comune e solidale nell'esercizio competente di tutte le dimensioni della Convivenza Civile.

Giunti agli "Obiettivi specifici di apprendimento" (riportati per il Primo, Terzo e Quinto anno nelle Discipline e conclusivi nelle Educazioni in Selezione apposite per la Scuola Primaria), si enuncia il vero compito della scuola e cioè la trasformazione degli OSA in Competenze di ciascun allievo. Gli OSA sono ordinati solo in forma logica e non costituiscono una "tabella di marcia". Si limitano ad indicare risultati attesi e vanno riorganizzati secondo un ordine psicologico e didattico stabilito dai docenti per lo sviluppo massimo delle capacità degli allievi e seguendo teorie e pratiche pedagogiche che ritengono scientificamente più affidabili e didatticamente più convenienti, nella consapevolezza, comunque, che gli obiettivi di un campo epistemico rimandano a quelli di un altro vicendevolmente (principio dell'ologramma). Tutto ciò significa che le scuole devono trasformare gli OSA in Obiettivi formativi adeguati per ciascun ragazzo.

Il passaggio "dagli OSA agli Obiettivi formativi" si realizza integrando gli OSA in una storia personale e di gruppo mediante apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di azione e di circostanza, e in tal senso gli OF sono anch'essi in continuo riflesso nel primo anno e nel primo biennio con problemi e attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli, mentre solo nel secondo biennio con i diversi campi disciplinari e con i diversi OSA, perché unitari e sintetici, anche se analiticamente declinati dalle professionalità docenti. L'insieme di uno o più OF e delle attività, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze dei ragazzi, costituisce le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo. L'insieme delle UA costituisce il Piano di Studio Personalizzato che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava la documentazione per il Portfolio delle competenze individuali.

Il "Portfolio o cartella delle competenze individuali" (PCI) è il documento che accompagna l'osservazione sistematica dei fanciulli e comprende una sezione dedicata alla valutazione redatta sulla base degli indirizzi generali e una sezione riservata all'orientamento: due dimensioni sempre intrecciate nell'intento di sviluppare una valutazione che contribuisca a conoscere le competenze di ciascuno e a fargli apprezzare le capacità potenziali personali da considerare nell'individuazione di un progetto di vita. La compilazione del PCI esige la collaborazione tra docenti, famiglia e alunno, perché si realizza come una raccolta di documenti, presentati con annotazioni dai docenti, dai genitori e dall'alunno, afferenti a:

- materiali prodotti dall'allievo espressivi delle sue competenze,
- prove scolastiche significative relative alla padronanza di obiettivi,
- osservazioni dei docenti o della famiglia sul metodo di apprendimento,

- commenti su lavori personali esemplificativi di capacità e aspirazioni,
- indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui, da questionari e test su attitudini e interessi.

La riflessione su tali materiali costituisce l'occasione sia per migliorare le pratiche d'insegnamento, sia per stimolare lo studente alla conoscenza di sé. Il PCI della scuola primaria si innesta su quello della scuola dell'infanzia e accompagna l'alunno fino alla scuola secondaria di I grado. Assume particolare rilevanza nei passaggi, richiedendo il coordinamento dei docenti che cedono l'alunno con quelli che lo accolgono e costituisce un valore aggiunto per verificare l'assetto formativo e orientativo: a tale scapola scuola primaria segue il percorso scolastico dei propri allievi negli anni successivi in collaborazione con la scuola secondaria di I grado. Il docente Tutor compila e aggiorna il Portfolio in collaborazione con tutte le figure che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti dell'alunno, a partire dai genitori e dagli allievi stessi.

7) Le prospettive per la disciplina "Attività motorie e sportive" (passim dal testo originale delle Raccomandazioni in bozza)

"Nella Scuola Primaria le Attività motorie e sportive favoriscono l'acquisizione da parte degli allievi di un cospicuo bagaglio di abilità motorie che concorrono allo sviluppo globale della loro personalità considerata non solo sotto il profilo fisico, ma anche cognitivo, affettivo e sociale. Attraverso questo insegnamento si concretizza il principio per cui nella persona non esistono separazioni e il corpo non è il "vestito" di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società.

Nei primi anni i fanciulli sviluppano forme mature e versatili delle abilità motorie fondamentali (camminare, correre, lanciare, ecc.), definite anche schemi motori di base, che dovranno poi essere perfezionati, integrati ed arricchiti negli anni successivi. Tali abilità sono schemi generali di movimento, legati alla crescita e alla maturazione dell'organismo, che si sviluppano appunto nel periodo che va dalla Scuola dell'Infanzia al termine della Scuola Primaria; attraverso successivi e graduali apprendimenti le abilità motorie possono evolvere e differenziarsi in specifiche abilità tecniche di tipo sportivo o artistico-espressivo; saltare, per esempio, è un'abilità motoria generale che può perfezionarsi in specifiche abilità di salto (in alto, in lungo, ecc.), così come l'abilità di lanciare può diventare una specifica disciplina sportiva.

L'apprendimento e il perfezionamento delle abilità motorie richiedono, però, la capacità di utilizzare molte informazioni di tipo cognitivo e percettivo-sensoriali utili sia per comprendere le caratteristiche delle azioni che si devono compiere, sia per approfondirne l'elaborazione e attivare processi di anticipazione; occorre, quindi, che l'allievo venga guidato ad imparare come discriminare e trattenere le informazioni che gli vengono fornite, operare con sempre maggior rigore e precisione, muoversi con autonomia utilizzando comportamenti caratterizzati da anticipazione ed iniziativa.

L'utilizzo di abilità motorie a coppie o in gruppo pone l'attenzione su di un altro fondamentale aspetto dell'insegnamento delle Attività motorie e sportive: l'interazione tra i fanciulli e la necessità di integrazione tra di loro per eseguire esercizi motori e, ancor di più, per realizzare giochi organizzati che possono assumere anche forma di gara. È la dimensione socio-affettiva che, soprattutto nell'ultimo biennio della Scuola Primaria, permette all'allievo di rapportarsi con gli altri anche in situazione di competizione, tenendo in debito conto le caratteristiche fisiche del proprio corpo e di quello dei compagni. Negli anni che precedono, peraltro, egli ha avuto la possibilità di sperimentare diverse situazioni che gli hanno permesso di vivere nuove sensazioni e di sviluppare nuove capacità corporee in interazione con il proprio ambiente e con i propri compagni; egli è stato guidato a scoprire il proprio corpo, a situarsi nello spazio e nel tempo, ad acquisire abilità motorie, ha imparato a comunicare e cooperare con i compagni. Vale, in questo percorso, un criterio di gradualità che tenga conto dei passi che il fanciullo è in grado di fare ad ogni stadio del proprio sviluppo.

Occorre, infine, sottolineare un ulteriore campo d'intervento proprio delle Attività motorie e sportive: si tratta di avviare gli allievi ad una pratica "ecologica" del corpo che permetta loro di far proprie conoscenze, abilità e comportamenti necessari ad un'esistenza equilibrata che associ piacere e responsabilità, secondo le regole indicate dall'educazione alla Convivenza civile. Si tratta di meglio conoscere il corpo umano e le diverse funzioni fisiologiche, di essere attenti ai messaggi che invia il proprio corpo, di saper dosare gli sforzi, di sviluppare quelle abitudini che consentono di

agire con sicurezza e destrezza nelle varie situazioni di vita; queste sono alcune delle competenze che un'attenta educazione alle Attività motorie e sportive può sviluppare in modo duraturo.

Proprio perché l'apprendimento è un processo complesso, che mobilita l'insieme delle risorse intellettuali ma anche quelle corporali della persona, le Attività motorie e sportive giocano un ruolo fondamentale, situando l'esperienza psicomotoria al centro dell'attività umana. Esse esercitano e sviluppano le capacità del soggetto a comunicare, a situarsi nello spazio e nel tempo, a esprimere i sentimenti; esse permettono, altresì, l'articolazione di competenze linguistiche, logico-matematiche, artistiche all'interno di un approccio che coniuga lo sviluppo del movimento e quello dell'intelligenza.

La classe prima e il primo biennio. Nella classe prima è importante condurre l'allievo alla conoscenza del proprio corpo, al coordinamento dei propri schemi motori, ad un uso espressivo del corpo stesso, soprattutto per mezzo del gioco e dell'utilizzo di codici espressivi non verbali. Il gioco collettivo, lontano da qualunque valenza agonistica, permette di esercitare l'osservanza delle regole e l'interazione con gli altri, nel rispetto delle diversità individuali.

Nel primo biennio si introduce una maggiore complessità nella comunicazione e nel rapporto con gli altri, attraverso giochi di gruppo organizzati che favoriscono l'acquisizione di un atteggiamento di cooperazione nel gruppo e di rispetto delle regole del gioco, anche in forma di gara. Ne risulta, quindi, una gestione più controllata e consapevole della propria fisicità, che permette di utilizzare meglio le proprie capacità, e di valutare quelle altrui; attraverso l'utilizzo di piccoli attrezzi, codificati e non, è efficacemente stimolata anche la gestualità fino-motoria che compie in questo periodo significativi progressi anche nelle attività grafico-pittoriche.

Queste esperienze si collocano nel quadro delle attività motorie e sportive in grado di dare senso all'apprendimento degli allievi in quanto motivate dal desiderio di sentirsi bene, essere in forma e in buona salute, sperimentare, scoprire e apprendere, cercare di esprimersi, realizzare delle performance, partecipare ed appartenere ad un gruppo.

Il secondo biennio. Nel secondo biennio si può introdurre una attività più specificamente sportiva, anche se è importante tenere presente i criteri educativi con cui essa va impostata. La competizione e la pratica degli sport individuali o di gruppo sono importanti per sviluppare il confronto e l'emulazione, ma devono avere come obiettivo primario quello di suscitare da una parte l'impegno degli allievi, dall'altra la loro riflessione sulla rivalità, sulla solidarietà e il rispetto dell'avversario.

Le interazioni di schemi motori e posturali in situazione combinata e simultanea permettono un utilizzo sempre più finalizzato dei propri movimenti; così come il riconoscimento delle modificazioni funzionali indotte dall'attività fisico-motoria rendono il fanciullo sempre più consapevole della necessità di assumere comportamenti corretti da un punto di vista igienico, salutistico ed alimentare.

Preparare i fanciulli a vivere nella nostra società, del resto, richiede anche di far loro conoscere la pratica sportiva in continuo sviluppo ma talvolta aperta, purtroppo, a preoccupanti derive (dopage, violenza, ecc); sono fenomeni che la scuola deve contribuire a prevenire e ad analizzare utilizzando tutta la pluralità di prospettive che le discipline, intrecciate con le educazioni alla Convivenza Civile, offrono in una logica inter e transdisciplinare.

Per una didattica non riduttiva. Se l'Attività Motoria e Sportiva non deve essere ridotta alla mera attività sportiva, se essa considera lo sviluppo motorio come parte dello sviluppo globale del fanciullo, è evidente che le esperienze motorie non si fanno solo in palestra, ma in classe, in Laboratorio, ovunque. Una disciplina equilibrata si occupa del corpo degli allievi ovunque essi si trovino per cui, a fianco delle attività specifiche, essa suggerisce la presa di coscienza e gli aggiustamenti ergonomici necessari al lavoro scolastico quotidiano: controllo della postura, organizzazione degli spostamenti, gestione della fatica e dello stress, corretta alimentazione.

Così realizzate le Attività Motorie e Sportive si inseriscono in una visione transdisciplinare degli apprendimenti, poggiano su attività specifiche e su pratiche pedagogiche che considerano il corpo dell'alunno come supporto e vettore inscindibile dell'intelligenza, dell'affettività e di tutte le dimensioni della sua persona.

Questa concezione integrale dell'alunno e della sua crescita ne esclude un'altra, quella che vede la lezione di Attività motorie e sportive come un momento unicamente ricreativo, o di sfogo, che libera il corpo troppo costretto in altre situazioni. È durante tutte le attività scolastiche che l'allievo costruisce le sue nuove conoscenze, acquisisce delle abilità e sviluppa delle attitudini rivolte alla valorizzazione del proprio corpo e di quello degli altri. L'approccio didattico organizza

delle situazioni d'apprendimento che facilitano esperienze, scoperte, prese di coscienza e abilità nuove, individuali e collettive, e che diventano patrimonio personale dell'alunno.

Ogni situazione d'apprendimento si iscrive in un quadro di attività generali che le dà senso e fornisce all'allievo motivo di investimento fisico, affettivo ed intellettuale; queste attività permettono all'allievo di organizzare i suoi movimenti, i suoi spostamenti, i suoi modi di comunicazione con i compagni, di costruire competenze, di sviluppare la sua capacità ad agire in modo autonomo. Si possono organizzare situazioni didattiche che avvicendano momenti di libera esplorazione, di scoperta, di invenzione, a momenti di apprendimento e di riflessione più sistematico.

Gli obiettivi formativi fissati tengono conto dello sviluppo globale della persona in modo da non essere mai ridotti ad una somma di performances giustapposte, messe in fila una dopo l'altra, tanto analiticamente spezzettate quanto inesistenti nella complessità reale; le Attività motorie e sportive, al contrario, devono perseguire obiettivi formativi complessi, testimoni del principio di sintesi e di problematicità che governa l'esperienza umana in genere e l'apprendimento in particolare. Esse promuovono le competenze ad agire in situazione complessa, a comunicare con i compagni, a prendere coscienza delle loro azioni e a regolarle.

Il Laboratorio. Il Laboratorio di Attività motorie e sportive assume una grande valenza nella Scuola Primaria in quanto consente di utilizzare specialisti della materia sia attraverso l'organico d'istituto (se si tratta di un Istituto comprensivo), sia attraverso l'organico di rete (organizzato con scuole di grado diverso presenti sul territorio). È una situazione di grande vantaggio qualitativo che consente di avere nell'équipe pedagogica che realizza i Piani di studio personalizzati di un Gruppo classe un insegnante specialista dell'Attività motoria e sportiva, presente anche in fase di programmazione, al fine di garantire un'adeguata mediazione didattica e di operare con gli altri docenti in modo integrato per tempi, contenuti e metodi.

La valenza transdisciplinare delle Attività motorie e sportive trova adeguata realizzazione in Laboratori che possono mettere in rilievo di volta in volta sia l'aspetto comunicativo ed espressivo (si pensi ad un Laboratorio di mimo o di danza) della disciplina sia l'aspetto concettuale e tecnico (si pensi ad un Laboratorio di orientamento o di velismo o di nuoto). Il collegamento con le risorse sportive esistenti sul territorio può offrire una buona occasione di scambi con l'extrascuola e, soprattutto, può aprire l'Istituzione scolastica ad interessanti esperienze di educazione permanente".

8) Un breve inciso: l'approccio diverso alla disciplina con la consulenza

Mentre si realizzano le prime forme di autonomia nelle scuole e i ministri Berlinguer e Moratti lanciano le sperimentazioni per il primo ciclo, molto cambia per l'insegnamento della disciplina. La prima formazione dei docenti di scuola materna/dell'infanzia e di scuola elementare/primaria nell'ambito dell'educazione fisico-motoria in Italia, infatti, è stata realizzata dai docenti di educazione fisica titolari di tale insegnamento nei corsi di scuola magistrale e di istituto magistrale a partire dalla nascita di queste due tipologie di scuole secondarie e fino alla loro soppressione, avvenuta definitivamente nell'anno scolastico 1998/99 per effetto della legge n. 341 del 1990, dopo che il decreto delegato sullo stato giuridico del personale della scuola (Dpr 31 maggio 1974, n. 417) aveva affermato all'articolo 7 che per l'ammissione ai concorsi del personale scolastico era necessaria la formazione universitaria dei docenti di tutti i livelli scolastici. Con la riforma universitaria e la cessazione dei due istituti già citati avrebbero dovuto cambiare anche le modalità d'approccio didattico e formativo (dei maestri) alla disciplina, ma non fu così perché l'indirizzo sociale del liceo, che aveva sostituito i due istituti già citati, non riconosceva più alcuna formazione disciplinare per l'area fisico-motoria agli alunni e le università (guardate la nostra situazione) non sono adeguatamente attrezzate e organizzate.

Un sicuro riferimento per l'insegnamento di questa disciplina, perciò, è stato costituito fino alla riforma dell'autonomia scolastica dalle proposte dei programmi nazionali di educazione fisica per la scuola secondaria superiore dettate dal Dpr 908/82. In tali programmi le proposte di attività educative di questa disciplina nel segmento della scuola dell'infanzia e della scuola elementare erano incardinate nei programmi d'insegnamento di educazione fisica delle scuole e degli istituti magistrali. Solo con i programmi della scuola elementare del 1985 e con gli orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991 sono stati dettati programmi che prescindevano da quelli dei docenti di educazione fisica (ma con ampia partecipazione in veste formativa del Coni e poi, comunque, sempre insegnati ai futuri maestri da docenti di educazione fisica fino alla fine del secolo).

Questi programmi del 1982 segnavano, certamente, un profondo progresso da quelli precedenti (risalenti al '52) che consistevano in una lista sintetica di indicazioni metodologico-didattiche posta in capo ad un elenco di esercitazioni e di contenuti distinti per anno di corso, interpretabili soltanto in modo pedestremente esecutivo (da un corpo docente in gran parte di professori di educazione fisica "aspecifici", cioè reclutati senza il possesso del titolo di studio specifico). Questi programmi, invece, sono stati definiti secondo una struttura curricolare, quando già le conoscenze pedagogiche, avviate dalla diffusione della "Scuola attiva" prima e della "Teoria dell'Istruzione" poi, avevano prodotto l'effetto di far intraprendere una revisione epistemologica anche a questa disciplina scolastica e a fronte di un corpo docente ormai interamente formato dall'Isef, in possesso cioè delle competenze necessarie per realizzare la programmazione educativa e didattica.

L'impronta didattica, però, che tali programmi recavano (e che continuerà anche con i successivi, fino all'abolizione delle scuole e degli istituti magistrali) è quella di una accentuata disciplinarietà. Il progetto educativo si definiva sulla specificità disciplinare, proprio come si fa nella scuola secondaria, e non come, invece, si fa nella scuola primaria, sul soggetto discendente, sui suoi bisogni formativi e sui suoi prerequisiti socio-culturali. In tal senso le interazioni con gli altri campi e le altre discipline venivano ricercati successivamente e, dunque, spesso surrettiziamente, mentre i maestri necessariamente partivano da approcci trasversali e globali per realizzare l'applicazione degli apprendimenti: in tal senso le interazioni erano intrinseche alla proposta didattica e gli apprendimenti conseguenti erano sintetici e unitari, perciò capaci di dar senso all'agire sia del docente che dell'alunno (però bisogna anche ricordare che la disciplina dal dopoguerra non era quasi mai praticata dai maestri nella scuola elementare, un po' per il pregiudizio di cui si è detto, un po' per la femminilizzazione delle dotazioni organiche e un po' perché non c'era tanto tempo anche col maestro unico e poi non ce n'era più del tutto col modulo).

Tutto questo era ancor più evidente nelle iniziative di consulenza alle scuole elementari e dell'infanzia da parte di docenti di educazione fisica soprannumerari. Le prime iniziative di collaborazione tra docente di ed. fisica e maestro elementare si sviluppano in epoca recente (se si prescinde dall'origine dell'insegnamento curricolare di Ed. Fisica nelle scuole e negli istituti magistrali: notevole esempio storico di questa didattica è il testo di S. Mazzarocchi "*Manuale di Educazione Fisica ad uso degli Istituti Magistrali*", Tip. Mareggiani, Bologna 1946, V edizione), dagli insegnamenti integrativi e speciali istituiti dalla L. 820/71 da cui nasce tutto un bagaglio di azione educativa per la formazione del docente elementare che, prima, si riversa dottrinalmente nei corsi di qualificazione professionale dei maestri in Ed. Fisica (codificati dal primo protocollo Ministero-Coni del 1980 e progressivamente realizzati nella prima metà degli anni '80 fino a confondersi coi corsi dei PPA degli IRRSAE per i futuri nuovi programmi dell'85) e poi si stabilizza nei Piani di aggiornamento sia per i Programmi della scuola elementare del 1985 che per gli Ordinamenti della scuola materna del 1991 (dove, però, i docenti di Educazione fisica facevano solo i referenti metodologico-didattici per i maestri).

Tuttavia è solo con l'utilizzazione del docente di scuola secondaria soprannumerario di Ed. fisica presso la scuola primaria che si sviluppa una nuova forma di "consulenza". Con la L. 426/88 si ristrutturano, infatti, le cattedre di Ed. Fisica nella scuola Media sulle classi e non più sulle squadre e si regola l'utilizzazione dei (conseguenti numerosi) soprannumerari mediante l'Ordinanza annuale sulle utilizzazioni (il cui testo base è l'Om 30/3/91 n. 93 con successive variazioni), poi recepita per l'allora vigente CCNL dal Dm 21/4/97 n. 264 e dalla Cm 24/4/97 n. 280. Così tali disposizioni prevedono che, sulla base delle richieste dei docenti secondari (recepite dai loro presidi) e dei direttori didattici, si possano inserire nell'orario di cattedra fino a 6 ore per le esercitazioni complementari previste dalla L. 88/58 nella scuola elementare. Quanto previsto dalla normativa si è realizzato, con forti differenze tra le province, fino al 1996, quando per effetto di una formula organizzativa diversa (la sperimentazione lanciata dalla Cm 67/96) i soprannumerari utilizzati possono occuparsi con minori restrizioni della consulenza per "le attività connesse ai giochi della gioventù e di avviamento alla pratica sportiva (sia generalizzata che selettiva), ivi compresa la consulenza presso i circoli didattici, la collaborazione presso gli uffici periferici con il coordinatore di educazione fisica, nonché i progetti sperimentali di educazione pre-sportiva, di cui alla Cm 67 del 9 febbraio 1996, recepita nel protocollo d'intesa del 12 marzo 1997 tra il Ministero della Pubblica Istruzione ed il Coni" (comma II dell'articolo 2 del Dm 264/97 sopracitato).

Sulla base della Cm 67/96, infatti, solo per tale sperimentazione è possibile attingere ad un monte ore superiore alle 6 settimanali. La progressiva normativa specificava, inoltre, "per la

costituzione dei posti di insegnamento di educazione fisica saranno utilizzate - ferme restando le istituzionali modalità di attivazione - le sei ore settimanali di avviamento alla pratica sportiva ... anche se destinate all'assistenza e consulenza tecnica nelle scuole elementari per attività educative motorie, ferma restando l'esclusione del relativo insegnamento, che resta riservato al personale docente titolare nelle predette scuole" (art. 7 del Dm 184/95), anche in questo ambito la sperimentazione secondo la Cm 67/96 permette, senza alcuna ambiguità, l'assunzione diretta delle attività didattiche, seppur in un'ottica collaborativa e non surrogatoria del maestro che rimane comunque titolare e responsabile dell'insegnamento. In tal senso la "collaborazione" realizzata da alcuni docenti di ed. fisica utilizzati nella scuola elementare con talune forme di "regia" degli "esperti" tecnici sportivi (allenatori) inviati nella scuola dalle Associazioni sportive in attuazione della collaborazione scuola-extrascuola (Cm 184/90, ampiamente diffusa e praticata) non risultano assolutamente più progettabili nell'orario scolastico curricolare, ma devono vedere l'intervento diretto del docente utilizzato secondo una propria progettualità condivisa dagli Organi Collegiali delle scuole elementari interessate.

Con l'avvio dell'autonomia tutto ciò è stato messo in forte discussione dal "Progetto Sport a Scuola" lanciato dal ministro Berlinguer, dove quel concetto di "ed. sportiva", inteso come un elemento soltanto tra i vari elementi che caratterizzano le dimensioni dell'educazione motoria che era un riferimento importante della "collaborazione", tanto da determinare l'indicazione che l'intervento del docente di ed. fisica non coprisse tutto l'orario destinato all'educazione motoria in una classe, o comunque che tale intervento, quando coprirebbe tutto l'orario curricolare, fosse sviluppato per un periodo soltanto dell'anno scolastico, è stato definitivamente superato secondo quanto esplicitato chiaramente nella Cm 466/97.

Tale normativa permette, dunque, partendo dalle attività integrative e complementari di ed. sportiva di risalire all'intervento curricolare di educazione motoria per condizionarlo in modo rilevante, anche se saranno sempre gli Organi Collegiali delle singole istituzioni a precisarne le dimensioni organizzative e temporali in collegamento con i criteri generali e le finalità educative espresse nel loro Pof da un lato e la progettualità del docente di educazione fisica utilizzato dall'altro. Tanto che non solo si riprende la collaborazione scuola - extrascuola, ma la si esalta riconoscendo come progetti educativi scolastici le proposte di quasi tutte le Federazioni sportive, così come le Ccmm 44/98 e 63/98 propongono alle singole scuole, spegnendo di fatto le loro capacità di progettazione mentre dichiarano l'opposto. Con l'arrivo del ministro Moratti, tuttavia, il progetto di collaborazione perde forza per la forte razionalizzazione del sistema (mancanza di fondi destinati) e poco a poco svanisce. In seguito la consulenza è rinata in forma minore con i progetti "Alfabetizzazione motoria", "Educazione fisica nella scuola primaria" e da ultimo "Sport di classe" (notiamo differenze sostanziali già nel nome) degli ultimi governi, ma ancora non ha che una minoritaria rappresentatività nei territori (pur mantenendo le caratteristiche di attrazione del l'insegnamento curricolare all'approccio sportivo con una regia Coni-Ministero P. I.).

§ 4 DOPO BERTAGNA

1) Cassazione delle formule bertagnane e prospettive delle Indicazioni di Fioroni (2007)

Fin qui abbiamo indicato quanto proposto da Bertagna per la sperimentazione e poi definito nel decreto per il primo ciclo del 2004, dopo aver proceduto alla cancellazione dei programmi del ministro Berlinguer, nell'ambito delle indicazioni Nazionali della riforma Moratti. Poi però sappiamo che sono stati eliminati sia il Profilo terminale che il Portfolio delle competenze individuali, cassato il primo e ridimensionato il secondo da sentenze, ma in definitiva ormai assenti, assieme al docente prevalente e la mobilità legata al ciclo (eliminati dall'accordo sindacale), e che la successiva proposta del ministro Fioroni ha di fatto differenziato gli OSA negli Obiettivi di apprendimento e nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze, abolendone la prescrittività e (fino alla revisione dell'ordinamento del curricolo) lasciando libera scelta alle scuole di decidere per la modalità progettuale preferita dai vecchi programmi del 1985 e del '91 alle Indicazioni per il curricolo, mentre venivano eliminate le Educazioni.

In seguito, però, un decreto del ministro Gelmini che regolamentava il ciclo primario (DPR 89/09) ha chiaramente affermato che le Indicazioni per il curricolo vigenti erano quelle della riforma Moratti (Decreto legislativo 19.02.2004, n. 59) così come aggiornate da quelle del ministro Fioroni (D.M. Pubblica Istruzione 31.07.2007) e, conseguentemente ad esse e alla progettazione da esse

proposta, i docenti si devono riferire (non era perciò più vero che si poteva scegliere ciò che si voleva, come una certa precettistica ideologica ha voluto ancora far credere). Non dovete più chiedervi, a questo punto, perché abbiamo così puntualmente ripreso le proposte di Bertagna, dal momento che è palese che tutta l'impalcatura bertagnana doveva restare in linea di principio, pur nella semplificazione operata dal ministro Fioroni e nella cassazione di alcune soluzioni educative, già voluta dal governo Prodi. Poi tutto cambierà con la revisione ordinamentale del 2012.

Ma veniamo alla disciplina nelle Indicazioni del 2007 che sono accompagnate da un testo di particolare importanza per l'analisi della scuola italiana e le sue prospettive di sviluppo: "Il quaderno bianco della scuola" (crf. *Cartella "Testi Programmi Ordinamenti"*). All'esordio con il capitolo "Cultura Scuola Persona" si rafforza l'importanza dell'attuazione del dettato costituzionale, prendendo atto ancora delle debolezze dell'alfabetizzazione della popolazione, in particolare nell'ambito dei nuovi linguaggi, pur in una situazione di cambiamento accelerato nel paese. Si rafforza poi la centralità della persona che apprende nella definizione delle finalità della scuola e nell'attuazione delle strategie educative e didattiche. Particolare cura deve essere rivolta alla formazione della classe come gruppo, per favorire le condizioni dello stare bene a scuola.

La scuola persegue due linee formative: nella prima esprime l'esigenza di impostare una formazione per la vita e nella seconda raccoglie la necessità di un'attenta collaborazione con i vari attori extrascolastici, la famiglia in primo luogo. La scuola perseguirà l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori attraverso rapporti costanti. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Per educare a questa nuova cittadinanza, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali. La nostra scuola poi deve formare cittadini italiani che siano anche cittadini d'Europa. Si deve realizzare un nuovo umanesimo nell'elaborazione dei saperi necessari a comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario.

Segue poi un capitolo sul "L'organizzazione del curricolo" dove si definiscono a) i campi d'esperienza (i campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali), b) discipline e aree disciplinari (che sostituiscono gli ambiti), giacché nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in modo progressivamente orientato ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative), c) traguardi di sviluppo delle conoscenze (posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno), d) obiettivi di apprendimento (definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria, sono passaggi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni), e) valutazione (agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, che attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Alle singole istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell'autovalutazione d'istituto).

Da qui partono poi due sezioni, la prima rivolta alla scuola dell'infanzia e la seconda (molto più estesa) alla scuola del primo ciclo, con una premessa specifica per ciascuna sezione e poi la descrizione dei cinque campi nella prima e delle discipline nella seconda distribuite in tre aree disciplinari, con in conclusione i traguardi finali per lo sviluppo della competenza di ciascun campo nella scuola dell'infanzia e i traguardi finali al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado, più gli obiettivi di apprendimento al termine della terza e della quinta classe della scuola primaria e al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado per ogni disciplina.

La premessa specifica della scuola dell'infanzia ripete sostanzialmente quanto già proposto e sedimentato dagli orientamenti del '91, senza riaffermare la distinzione di ruolo con la famiglia, ed introduce a cinque campi d'esperienza educativa tra cui "Il corpo in movimento" che porta come sottotitolo: "Identità, autonomia, salute". Il campo si apre con l'affermazione che "i bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle sue

funzioni, della sua immagine, delle possibilità sensoriali ed espressive e di relazione e imparano ad averne cura attraverso l'educazione alla salute"²¹. Prosegue con una descrizione dello sviluppo all'ingresso della scuola (possiede il dominio delle principali funzioni del corpo, il senso della propria identità e alcune conoscenze fondamentali riguardanti lo schema e il linguaggio corporeo) e dei processi fondamentali di sviluppo/ apprendimento da favorire (l'esperienza sensoriale e percettiva, i giochi e le attività di movimento, potenzialità espressive e comunicative, le attività informali, di routine e di vita quotidiana, l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale).

Seguono le mete principali (capacità di leggere, capire e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, di rispettarlo e di averne cura, di esprimersi e di comunicare, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività) per finire con i traguardi per lo sviluppo della competenza da conseguire al termine della scuola dell'infanzia.

Anche per la disciplina "Corpo movimento sport" nella scuola primaria si parte con una premessa generale che indica le finalità (conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento, formazione della personalità, consapevolezza della propria identità corporea e della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere, "stare bene con se stessi" con stili di vita corretti e salutari, prevenzione di patologie connesse all'ipocinesia, la valorizzazione delle esperienze motorie e sportive extrascolastiche, i principi essenziali di una corretta condotta alimentare, puntuale informazione riguardante gli effetti sull'organismo umano di sostanze che inducono dipendenza). Prosegue indicando i principali processi di apprendimento (riflettere sui cambiamenti morfo-funzionali del proprio corpo, per accettarli, e sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari, promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive, realizzare una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri), esprimendone i significati (sperimentare il successo delle proprie azioni è fonte di gratificazione che incentiva l'autostima e l'ampliamento progressivo dell'esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi; le occasioni in cui si sperimentano la vittoria o la sconfitta, contribuiscono all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni; la dimensione corporeo-motoria esprime istanze comunicative e, a volte, manifesta disagi di varia natura che non si riesce a comunicare con il linguaggio verbale, partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altri esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra; il gioco e lo sport sono mediatori e facilitatori di relazioni e incontri dove le diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze; l'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile).

I docenti, infine, sono caratterizzati dall'impegno di "trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza. L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità"²². In conclusione, poi, sono indicati i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli Obiettivi d'apprendimento.

2) Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2012

Le Nuove Indicazioni per il Curricolo del 2012 in generale si ispirano al documento redatto nel 2007 con qualche piccola variazione. In essi, viene riconfermata la specificità della scuola dell'infanzia, l'organizzazione di un unico percorso elementari – medie scandito per discipline con un'unica presentazione e la distinzione tra traguardi di competenza ed obiettivi di apprendimento.

²¹ Da *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tencodid per conto del MPI, Salerno agosto 2007, campo d'esperienza educativa "Il corpo in movimento"

²² ²² Da *Indicazioni ... Op. Cit.*, disciplina "Corpo movimento sport"

Fortemente coerente col precedente è l'impianto pedagogico dell'introduzione (Cultura, scuola, persona) che analizza la scuola nel nuovo scenario della società postmoderna italiana, confermando la centralità della persona per una nuova cittadinanza mediante un nuovo umanesimo. Parimenti le finalità generali (Scuola, Costituzione, Europa) riprendono le prospettive dell'introduzione di Fioroni al testo del 2007, confermando, però, che "l'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30 della C.), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2)"²³. A questo punto si reintroduce un profilo terminale (non più quello terminale del ciclo primario di Bertagna dismesso da Fioroni), ma ora si ha una nuova versione riferita alla proposta/imposta dell'UE (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006, recepita nel Regolamento relativo all'obbligo d'istruzione elevato a 10 anni dalla legge 27/12/06, n. 296, art. 1 comma 622) con gli Assi culturali e le competenze di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria (a 15 anni) per otto competenze-chiave:

- La comunicazione nella madrelingua
- La comunicazione nelle lingue straniere
- La competenza matematica
- La competenza digitale
- Imparare a imparare
- Le competenze sociali e civiche
- Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità
- Consapevolezza ed espressione culturale

Come si vede nessuna delle competenze "europee" è esplicitabile in relazione con la nostra disciplina. Ma poi di tutte le determinazioni delle competenze descritte nel profilo terminale del ciclo primario, così come proposto dal Dm, il cui conseguimento costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano (così è affermato nel testo delle Indicazioni), per la nostra materia si può enucleare soltanto un minimo riferimento al termine del profilo medesimo: "Lo studente al termine del primo ciclo ... in relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali", chiaramente prospettive del tutto opzionali. *Bisogna ricordare questo riferimento finalistico alla luce dell'insignificanza del quale si deve ri-declinare tutta quella ridondanza educativa e formativa, invece, inserita (forse surrettiziamente) nei testi del campo e nella disciplina che però continuano ad essere strumentali ad altro e senza dignità e valore in sé (se si considera il profilo terminale l'unica cosa che conta).*

A seguire si dipana il discorso sull'Organizzazione del curricolo, con ripresa degli elementi già proposti nel 2007: le Indicazioni offrono la cornice, ovvero il quadro di riferimento per tutte le scuole del primo ciclo, definendo così, anche per il nuovo inquadramento ordinamentale (DM 254/2012 che esplicita la sostituzione degli allegati al DL.vo 59/2004 con le nuove Indicazioni nazionali, chiudendo definitivamente ogni incertezza), il senso di un progetto culturale valido per tutto il Paese. Il curricolo, come detto, è articolato per discipline e sono state eliminate le aggregazioni in aree (Aree disciplinari e discipline) con la scelta suggerita all'insegnante di lavorare sulle zone di confine delle discipline, sulle possibili connessioni, su situazioni di apprendimento "ampie". Si prosegue con: continuità ed unitarietà del curricolo, traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi di apprendimento e valutazione, ripresi quasi integralmente dal testo del 2007, mentre si introducono i paragrafi sulla "Certificazione delle competenze", a completamento dell'argomentazione della valutazione, più "Una scuola di tutti e di ciascuno" dove si riprendono alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2007, "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009, e "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 2011, che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti, e, per finire con "Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza" si valorizza l'apporto di ciascuna componente nella prospettiva della comunità educante.

Alla conclusione della premessa generale, parte, quindi quella specifico della scuola dell'infanzia, subito definita chiaramente come consistente sia in quella statale che in quella paritaria, mentre più velatamente l'avevano ricordato tutte le precedenti Indicazioni, diversamente

²³ Da *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, allegato al D.M. 254 del 16 novembre 2012

dagli orientamenti del '91 che valevano solo per la scuola statale. Sono ripresi poi tutti i concetti più importanti della linea educativa e formativa che è nata dagli Orientamenti del '91 e, in seguito, è sempre stata riaffermata (i bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento); si introducono poi i cinque campi d'esperienza educativa (il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo). Poi si conclude con "Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria" dove si tratteggia un profilo (informale) terminale dell'allievo di scuola dell'infanzia e contemporaneamente iniziale della scuola primaria.

Anche il campo "il corpo e il movimento" attinge ampiamente alle precedenti versioni (ricopiando da quelle precedenti tutta la seconda parte), ribadendone una valorizzazione in quanto offre la possibilità di prendere coscienza del proprio corpo e di utilizzarlo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Inoltre, i bambini attraverso il corpo, percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva. Questo perché il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento. Infatti, le esperienze motorie permettono l'integrazione di diversi linguaggi, l'alternanza di parole e gesti, l'accompagnamento della fruizione musicale, la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo. Quindi il testo propone questi cinque traguardi per lo sviluppo della competenza (dove si evidenziano ancora soltanto minime variazioni dal testo del 2007) :

- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.
- Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
- Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.
- Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.
- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

Passando alla premessa della Scuola del primo ciclo, subito se ne afferma "Il senso dell'esperienza educativa" alla luce della continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado: "tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità"²⁴. Poi si approfondisce "L'alfabetizzazione culturale di base", senza particolari novità, ma decisamente secondo una visione ultra-nazionale e con evidenziate prospettive per evitare la didattica disciplinare sommativa e lineare a favore dell'integrazione tra saperi.

Consapevoli che "I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline"²⁵, tutto è finalizzato al conseguimento delle competenze di cittadinanza; e qui si analizza il paragrafo su "Cittadinanza e Costituzione" senza novità, ma con puntigliosa ripresa degli articoli costituzionali più importanti. Parte, quindi, il paragrafo su "L'ambiente di apprendimento" con affermazione dei principali criteri: valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità; favorire l'esplorazione e la scoperta; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.

Conclusa la premessa, partono le discipline e tra esse anche l'Educazione Fisica (ritorno del nome storico, per merito della richiesta dell'associazione degli insegnanti, finalmente ascoltata dagli estensori). Il testo ripete in modo pedissequo quello delle Indicazioni del 2007, sia nella parte argomentativa del senso della disciplina, sia nella parte che riguarda i traguardi, mentre piccole variazioni si notano negli obiettivi di apprendimento, dettati solo per la quinta classe.

²⁴ Da *Indicazioni ... Op. Cit.*

²⁵ *Ibidem*

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

- L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti
- Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche
- Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di giocosport anche come orientamento alla futura pratica sportiva
- Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche
- Agisce rispettando criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel movimento che nell'uso degli attrezzi e trasferisce tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico
- Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, ad un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza
- Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle.

Obiettivi di apprendimento al termine della quinta classe della scuola primaria:

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre / saltare, afferrare / lanciare, ecc).
- Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
- Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di gioco-sport.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.
- Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri.
- Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

- Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.
- Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita.
- Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Capitolo sesto. Lo sviluppo psicomotorio (tratto da E. Sidoti, a cura di, *Dentro la dislessia*, Spaggiari Ed. Junior, Parma 2014)

§ 1. APPROCCIO ECOLOGICO E CONCEZIONI DELLO SVILUPPO

Per un pedagogista clinico (Crispiani, 1998; Crispiani, 2001)²⁶ *l'approccio ecologico* è quell'intervento che si rivolge al fenomeno da studiare tenendo presente la complessa interezza delle sue manifestazioni che, sempre ma soprattutto quando ci si rivolge all'essere umano in particolare, si esprimono sia nella prospettiva dell'essere per sé (ecologia dei vari sistemi funzionali interni), che in quella dell'essere per altro (ecologia dei vari sistemi funzionali esterni, ovvero del rapporto con qualunque persona o qualunque elemento naturale o artificiale dell'ambiente circostante, in quanto influente). Per poter sviluppare un tale approccio, perciò, è necessario realizzare *un'osservazione clinica*, in altre parole ravvicinata e diretta, sulle singolarità delle evidenze locali (ricerca qualitativa) e non solo sulle regolarità e sulle ricorrenze generali (ricerca quantitativa), come pure sullo sviluppo diacronico come narrato dal soggetto medesimo o da un osservatore privilegiato che, interpretando, spiega (storia di caso), più che sull'accostamento di configurazioni di fenomeni sincronici analoghi in vari soggetti, perché ricorrenti e statisticamente elaborabili, ma spesso privi di senso, se non addirittura fuorvianti (ricerca descrittiva o standard).

L'approccio ecologico è perciò un fondamento ineludibile per chi vuole avvicinarsi al soggetto con intento educativo o rieducativo e comporta tutta una configurazione di finalità, obiettivi e strumenti adeguati (Crispiani e Giaconi, 2008)²⁷. Tra questi si colloca anche una rappresentazione più esaustiva possibile dello sviluppo motorio del soggetto in età evolutiva; in questo contributo è limitata al periodo che va dalla nascita ai sei/sette anni, perché periodo fondamentale per la funzione motoria sotto tutti i punti di vista, e suddiviso in quattro fasi: a) primi mesi di vita (non senza un richiamo allo sviluppo endouterino); b) primo anno; c) secondo e terzo anno; d) dal quarto al sesto/settimo, secondo una periodizzazione da prendere come un riferimento non normativo ma processuale e interpretato clinicamente ai fini del progetto educativo o rieducativo medesimo. Bisogna tener presente, a questo proposito, che nello studio statistico delle popolazioni con *Sviluppo* s'intende il processo teleonomico psicofisico generale che guida al conseguimento della costituzione e delle competenze dell'adulto e risulta dal combinarsi di due macroprocessi biopsicofisici, quello della *Maturazione*, come evoluzione per lo più geneticamente determinata delle strutture e delle funzioni secondo il piano teleonomico inscritto nel DNA, e quello dell'*Apprendimento* (per molti Autori *Adattamento*), come evoluzione del funzionamento di strutture e funzioni a contatto delle situazioni della vita, ovvero evoluzione delle capacità e delle competenze che è provocata dalle condizioni ambientali, sia fisiche, che psicologiche e socio-culturali cui il soggetto reagisce attivamente.

Abbiamo poi detto (Dellabiancia, 2012)²⁸ che all'interno del processo spontaneo e per gran parte inconscio dell'*Apprendimento biologico* (o *Adattamento*) si colloca anche quello più specifico e artificiale dell'*Apprendimento culturale* (formalizzato nell'*Istruzione* o nella *Formazione*), perseguito come espressione dell'intenzionalità del soggetto, ovvero esito di un insegnamento più o meno esplicito. *Maturazione* e *Apprendimento* determinano insieme la *Crescita*, come *Accrescimento* del corpo e dei vari organi e *Morfogenesi*, o sviluppo della *Costituzione individuale*, dal lato più prettamente bio-psico-fisico, come pure il *Comportamento* più o meno competente, dal lato più prettamente psico-sociale. Ovviamente lo sviluppo motorio, per rispetto del nostro punto di partenza definito ecologico, non può che essere integrato con tutte le altre funzioni che determinano lo sviluppo infantile generale, anche se su di esso abbiamo numerose teorie, talvolta molto differenti tra loro, se non divergenti. La diversità, infatti, nasce proprio dai diversi aspetti che possiamo considerare come determinanti del processo evolutivo globale, come lo sviluppo cognitivo, o sociale, o del linguaggio, o emotivo e affettivo, o morale, o psicomotorio e così via

²⁶ Crispiani P. *Itard e la pedagogia clinica*. Tecnodid, Napoli 1998 e *Pedagogia clinica*. Junior, Bergamo, '01

²⁷ Crispiani P., Giaconi C. *Diogene 2008. Manuale di diagnostica pedagogica*. Junior, Bergamo 2008

²⁸ Dellabiancia M. P. *L'educatore motorio dell'infanzia*. Floriani, Macerata 2012, testo aggiornato annualmente in <http://docenti.unimc.it/docenti/marco-paolo-dellabiancia/>

(Nash, 1975; Reuchlin, 1981)²⁹, oltreché dai paradigmi di studio e ricerca dei vari Autori.

Nell'affrontare il nostro compito, dunque, pur riferendoci direttamente alle specificità dello sviluppo motorio, teniamo tuttavia presenti gli apporti delle varie ricerche su quello generale e, in altre parole delle teorie: psicoanalitica, maturativa, psicobiologica, d'epistemologia genetica, funzionalista, neocomportamentista, sociopsicoanalitica, dello sviluppo affettivo, della scuola di psicologia storico-culturale, della scuola di psicologia dell'azione e della teoria del campo. Questo complesso teorico, infatti, fa da sfondo comune, relativo al processo di *sviluppo generale*, dove poter calare la descrizione dello *sviluppo psicomotorio*, aggiungendo che, per le peculiarità dell'oggetto di studio, però noi evochiamo e ricerchiamo il più possibile quelle elaborazioni inerenti, realizzate dalle Neuroscienze, che possono far propendere giustificatamente, anche se non sempre in modo totalmente compiuto, perché la ricerca è sempre ancora in corso, al momento opportuno per l'una o per l'altra prospettiva (Dellabiancia, 2006)³⁰. Tutto ciò, dunque, è espressione dell'approccio ecologico, ma è anche richiesto dall'oggetto del nostro studio.

§ 2. CONCEZIONE DI PRASSIA E ARCHITETTURA DELLA FUNZIONE MOTORIA

Per ciò che abbiamo già detto, infatti, è evidente che ogni disciplina scientifica (e ogni scuola di ricerca) ha propri modelli di spiegazione del funzionamento della psicomotricità e propri concetti di riferimento, tuttavia è possibile riscontrare delle uniformità che permettono di orientare globalmente la cognizione dell'osservatore. Così, ad esempio, ogni scienza individua *un'unità funzionale* del sistema motorio in quella più elementare porzione del sistema medesimo che mantiene le caratteristiche del complesso: che sia chiamata prassia, o piano motorio, o schema motorio, o riflesso e così via, tutte queste unità funzionali, comunque considerate, hanno almeno un versante sensitivo-sensoriale e un versante motorio. Ovvero, un altro esempio concerne ciò che viene coinvolto dal versante motorio che può chiamarsi condotta, comportamento, azione, gesto, movimento e così via a seconda delle implicazioni antropologiche su cui si fonda l'impostazione della ricerca di quella scuola di pensiero, tuttavia, anche in questo caso, con tutti questi termini si intende significare semplicemente ciò che un soggetto fa.

In questo senso e alla luce del nostro approccio che propone la sintesi dei due versanti in un'unica unità funzionale gestalticamente intesa, privilegiamo il termine e il concetto di "prassia", per indicare la capacità di agire in modo intenzionale (che non vuol dire sempre cosciente) e coordinato, "*meglio riferibile pertanto ad una sequenza di atti, una capacità acquisita in interazione con l'ambiente. Sviluppata ai primi del '900 in biologia, psicologia e scienze motorie, dapprima la nozione di prassia si riferisce alla motricità. Per l'Epistemologia genetica è "un sistema di movimenti coordinati in funzione di un risultato o di uno scopo". In seguito la prassia indica tutto l'agire umano in quanto movimento in un tempo ed in uno spazio, quindi include tutte le funzioni esecutive, dalle posture alle sequenze di movimenti, alle azioni della memoria, del linguaggio, del pensiero e così via*"³¹ (Crispiani e Dellabiancia, 2010).

Clinici dell'area psicomotoria (Camerini e De Panfilis, 2003)³² ne segnalano la convergenza con il fenomeno dell'*intenzionalità*, quale "piano" che, durante il trattamento delle informazioni, recluta determinate aree cerebrali per codificare la risposta o il comportamento da mettere in atto. Il concetto di prassia genera i correlati paradigmi di *aprassia* e *disprassia* (Crispiani, 2011)³³.

Un altro concetto condiviso, poi, è quello fondativo di una funzione motoria definita su di una struttura gerarchica di due o più sistemi: quello più elementare è chiamato *sensomotorio*, quello più complesso *prattognosico*. In tal senso alcuni modelli psicologici che un tempo volevano descrivere come funziona l'agire complessivo dell'uomo (basta ricordare come a metà dell'Ottocento I. M. Secenov (1863 - 1866) avesse già descritto tutta l'attività cerebrale attraverso riflessi nel suo testo: "I riflessi del cervello") sono ormai rimasti solo per descrivere le caratteristiche del livello sensomotorio, e tra essi si possono ricordare:

²⁹ Nash P. *Psicologia dello sviluppo. Un approccio psicobiologico*. Giunti Barbera, Firenze 1975 e Reuchlin M. *Manuale di Psicologia*, Editori riuniti, Roma 1981

³⁰ Dellabiancia M. P. *Nuove prospettive per la pedagogia del corpo e del movimento dai contributi delle neuroscienze cognitive (2006)*. www.dellabiancia.it/educazione/efisica.htm

³¹ Crispiani P., Dellabiancia M. P. *Approccio neuromotorio ai DSA come disprassia sequenziale. L'integrazione scolastica e sociale 2010; 9, 2: ISSN 1720-996X*

³² Camerini G. B., De Panfilis C. *Psicomotricità dello sviluppo*. Carocci Faber, Roma 2003, pag. 43 e seg.

³³ Crispiani P. *Hermes 2012. Glossario scientifico professionale*. Junior, Bergamo 2011

- l'Arco riflesso del Primo comportamentismo di Watson (1916)³⁴,

$S \text{ -----} > R,$ dove l'intensità dello S (stimolo) determina la R (risposta)
--

- il Riflesso condizionato della Riflessologia russa di Pavlov (1902)³⁵,

$SC \text{ ----} > SI \text{ -----} > R,$ dove lo SI (stimolo incondizionato) anticipa lo SC (stimolo condizionato)
--

- il Circuito riflesso del Secondo comportamentismo di Skinner (1938)³⁶,

$S \text{ <=====> } R,$ dove se S dà R, l'esito di R rifluisce su S per Condizionamento Strumentale/Operante

Da un punto di vista logico in questi modelli emergono due operazioni fondamentali: la *Ricezione* degli stimoli (comprensiva sia degli stati dell'ambiente interno che degli stimoli dell'ambiente esterno all'individuo) e l'*Esecuzione* (sia mediante il movimento che mediante il tono e la postura nello stato d'immobilità). Nell'uomo utilizzano una tale organizzazione i *Riflessi* che assicurano: 1) la fuga da stimoli dolorosi, 2) la tensione muscolare nei muscoli antigravitari o Tono antigravitario, 3) l'equilibrio del corpo (che assieme alla tensione muscolare antigravitaria costituisce la Postura) e 4) le coordinazioni elementari e globali che a questi ambiti ineriscono (dai riflessi plantari locali alle sinergie complessive del corpo dei riflessi tonici del collo, anche emotivamente connotati). Tutto ciò accade all'interno di una *struttura gerarchica integrata* che permette a centri superiori di controllare quelli inferiori in modo da ottenerne l'impegno localizzato e settoriale, oppure sinergico e massivo, ma comunque sempre rigidamente predeterminato dalla dotazione ereditaria individuale, inscritta nella variabilità caratteristica della specie e suscettibile, nei livelli più alti dei centri riflessi, di apprendimenti veramente elementari: o *per via condizionata* (apprendimenti di segnali e di catene di reazioni, dove l'esito di una reazione diviene il segnale scatenante della successiva), o *per imprinting*.

Al blocco superiore appartengono, invece, sempre da un punto di vista logico, delle operazioni più complesse che consistono nel *trattamento* dell'informazione sia quella che entra, come nella percezione che determina la *Conoscenza di sé e della situazione ambientale*, sia quella che esce sotto forma di movimento integrato e adattato ad un contesto significativo, come *nell'elaborazione di un piano di azione* e nel *controllo della sua esecuzione*. I modelli descritti dalle varie scuole scientifiche a questo proposito presentano, tra il versante ricettivo e quello esecutivo, dei *complessi cognitivi* che possono giustificare l'intenzionalità dell'individuo. La formula logica di riferimento, quindi, diviene:

- la transazione tra organismo e ambiente di J. Dewey (1896)³⁷,

$S < === > O < === > R$ dove O = Organismo o meglio FEEDBACK + FEEDFORWARD + MEMORIE

e le diverse scuole ne hanno descritto vari modelli psicologici, come il Piano TOTE del Comportamentismo soggettivo nella prima e nella seconda versione, oppure l'Accettore d'Azione della Neurofisiologia Russa, o il modello Neurocibernetico di N. A. Bernstein (1966)³⁸. Si può affermare, in ogni caso, che utilizzano una tale organizzazione gli *Automatismi* e le *Azioni volontarie* che organizzano i repertori motori, assicurati dai riflessi del livello inferiore, in complessi

³⁴ Watson J. B. *La psicologia come la Behaviorist lo vede*. <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>

³⁵ Pavlov I. P. *Il lavoro delle ghiandole digestive*.

http://books.google.it/books/about/The_Work_of_the_Digestive_Glands.htm

³⁶ Skinner B. F. *Il comportamento degli organismi*. www.amazon.com/Behavior-Organisms-B-F-Skinner.htm

³⁷ Dewey J. *Il concetto di arco riflesso in psicologia*. <http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/reflex.htm>

³⁸ Bernstein N. A. *Fisiologia del movimento. Problemi della regolazione, della coordinazione dei movimenti e della fisiologia dell'attività*. SSS, Roma 1989

unitari, sia filogeneticamente fissati col meccanismo genetico (come camminare, correre, saltare, arrampicarsi ecc.), che ontogeneticamente appresi (come leggere, scrivere, disegnare, andare in bicicletta, guidare l'automobile ecc.), sottoponendoli:

- 1) ad una *operatività percettivomotoria* (dove “percettivo” vuol dire enterocettiva, propriocettiva ed estero-cettiva, sia somatica, che uditiva e soprattutto visiva) che guida al conseguimento di una meta (prefissata dal sistema cognizione/coscienza) mediante lo sviluppo di varie competenze procedurali e si serve prevalentemente *dell'apprendimento per prove ed errori* nel corso delle attività usuali e quotidiane;
- 2) ad una *operatività ideomotoria* (dove “ideo” vuol dire rappresentativo-simbolica) di cui il linguaggio è uno strumento essenziale, anche se non l'unico (perché si può ricordare con J. K. Bruner (1976)³⁹ come la rappresentazione della realtà si possa realizzare nell'individuo in fase di sviluppo anche per via *Prassica*, e quindi motoria, e per via *Iconica*, oltreché per via *Simbolico-linguistica*), mentre l'apprendimento prevalente si realizza o *in forma implicita per prove ed errori*, quando ci si rappresenta prevalentemente non come fare l'azione, ma l'obiettivo finale, o *in forma esplicita per invenzione*, con *ristrutturazione mentale* dei rapporti percettivi e dei dati esperienziali memorizzati al fine di risolvere un problema, mediante *definizione di un'immagine anticipata* del movimento da compiere (Dellabiancia, 1996)⁴⁰, in un quadro cognitivo complessivo della situazione del soggetto, anche affettivamente e moralmente motivato.

§ 3. MODELLO NEUROLOGICO DEL FUNZIONAMENTO MOTORIO DI JEANNEROD

I modelli che sono stati presentati possono apparire ormai desueti, benché costituiscano sicuramente un'impostazione ancora non falsificata dalla ricerca scientifica che, peraltro, si è orientata sempre più verso la concezione della Conoscenza incarnata, o “embodied mind” di Wilson e Foglia (2011)⁴¹. Per fare un passo avanti, allora, si può confidare pienamente nel modello gerarchico delle prassie di Jeannerod (1990)⁴² così come ripresa recentemente (Camerini e De Panfilis, 2003)⁴³. In realtà la proposta di tale Autore inizialmente intendeva occuparsi soltanto delle disprassie, per giungere a distinguere quando considerarle un *disturbo primario* o un *disturbo secondario*⁴⁴. Si trattava infatti di differenziare le manifestazioni originali da quelle disorganizzazioni dell'attività prattognosica che si possono riscontrare in collegamento ad altre condizioni patologiche quali il *ritardo mentale*, i *disturbi pervasivi dello sviluppo* e taluni *disturbi di personalità*⁴⁵.

Lo stesso modello neurologico, da un punto di vista teorico tuttavia, può costituire un interessante riferimento paradigmatico della descrizione ed interpretazione generale della motricità umana, secondo un'impostazione a struttura gerarchica, applicabile diffusamente alla gestualità volontaria abile sia nell'adulto che nel bambino e consistente nell'organizzazione di tre livelli diversi di definizione del processo motorio (qui dallo scrivente rivisitato).

a- Un piano superiore che effettua la *progettazione del gesto in piena consapevolezza*, utilizzando elementi attentivi, concettuali e mnestici (*gnosie e memorie semantiche*), emotivo-affettivi (*memorie episodiche*) e linguistici (*fasie*) per dominare la complessità della situazione fenomenica in cui si viene a trovare il soggetto. Tale piano sovrintende alla costruzione dell'intenzione, ovvero dell'enucleazione dello scopo dell'azione mediante il pensiero, quale linguaggio interno che sostiene il perseguimento dell'azione medesima. Questo piano realizza il suo compito con evidenti difficoltà per deficit intellettuale globale (*Ritardo Mentale*) o per problemi neurobiologici pervasivi

³⁹ Bruner J. S. *Psicologia della conoscenza*. Armando, Roma 1976

⁴⁰ Dellabiancia M. P. *Concezioni scientifiche e modelli della funzione motoria* (1996), in www.dellabiancia.it/educazione_fisica.htm

⁴¹ Wilson R. A., Foglia L. *Embodied cognition* (2011). [Http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/embodied-cognition](http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/embodied-cognition)

⁴² Jeannerod M. Un modello gerarchico delle azioni volontarie dirette a uno scopo. *Sistemi intelligenti*. 1990, 2, 1, 7-24

⁴³ Camerini G. B., De Panfilis C. *Op. Cit.* pp. 197 e 198

⁴⁴ Il preciso riferimento concettuale a “deficit” e “disturbo”, a “patologia primaria” e “secondaria”, alle varie patologie e ad altri concetti fondamentali della medicina va qui interpretato alla luce della Pedagogia clinica, cfr. nota n. 8

⁴⁵ Per tutti i termini riferiti a patologie citati nel testo nota 8

(*Disturbi Pervasivi dello Sviluppo* come la *Sindrome di Asperger*), ovvero per problemi affettivi (nei *Disturbi di Personalità* e, in particolare, nel *Disturbo Schizoide*).

b- Un piano intermedio che definisce la programmazione dell'azione senza intervento di alcuna consapevolezza della medesima, ma in modo del tutto automatico e, soprattutto, seguendo *vie modulari* (cioè tendenzialmente autonome nell'elaborazione). Tale piano è deficitario nelle disfunzioni neuropsicologiche specifiche come le *Disprattognosie* (*Aprassie e Disprassie dello sviluppo*), sebbene (sempre per gli autori citati) possa comparire, come *Disfunzione dei canali visuomotori*, anche in condizioni contraddistinte da ritardo mentale (come nella *Sindrome di Williams*).

c- Un piano inferiore che attua la strategia individuata da quello intermedio, per realizzare lo scopo definito da quello superiore, ma lo fa esprimendo differenti livelli inter e intra-individuali di consapevolezza e d'abilità. Si presenta deficitario nelle situazioni di goffaggine, sia quelle "pure" che quelle combinate con un *Disturbo Specifico dello sviluppo* (e risulta, anche, frequente l'associazione con il *Disturbo Specifico d'Apprendimento della letto-scrittura*). La caratteristica generale, poi, di questo livello è di trovarsi in una situazione di doppio legame a causalità incrociata con i piani superiori, perché se:

- da un lato, *col suo deficit può disorganizzare il tono di base e la re-afferentazione* (il feedback senso-percettivo-motorio) che costituiscono i principali materiali per la determinazione della *Sintesi afferente* (Anochin 1973)⁴⁶. Ma proprio sulla sintesi afferente devono "lavorare" i due piani superiori per realizzare il loro compito: per determinare lo scopo del proprio agire, infatti, si deve prima "sentire" la propria posizione e i propri bisogni, onde poter determinare l'obiettivo da raggiungere e poi si deve scegliere nel proprio repertorio il percorso pratico da realizzare per conseguirlo. Perciò si va così in definitiva a disorganizzare la progettazione,

- dall'altro lato, però, può essere determinato, come nella condizione di goffaggine, da *carenze nel trattamento dell'informazione a carico dei piani superiori*. Tali carenze possono, in tal modo, impedire o rendere difficoltosa soprattutto la realizzazione di gesti nuovi. Perché sono ancora in fase d'apprendimento e, dunque, si vanno strutturando e ricostruendo in gran parte "per accomodamento" di uno *schema o di un programma motorio* che avrebbe dovuto essere già stato fissato e automatizzato, ma che, invece, continua a presentare fluttuazioni proprio in quei suoi riferimenti fondamentali che lo caratterizzano come tale (teorie dello schema motorio)⁴⁷.

Anche in questo caso, dunque, il nostro interesse dal modello di funzionamento neurologico di Jeannerod ci rimanda alle Neuroscienze, nell'intento di trovare precisi riferimenti processuali ai tre livelli suesposti. E in realtà sussistono ormai numerosi materiali utilizzabili in questa direzione, a partire si può dire fin dalla nascita della Neuropsicologia⁴⁸ prima con il concetto di "*Sistema funzionale*" e poi con la "*Teoria dei tre blocchi*" (Lurija, 1967; Lurija, 1977)⁴⁹, ora molto ridimensionata, ma pur sempre fondativa della storia dello sviluppo delle Neuroscienze. È infatti necessario, considerare come tali ricerche assumano un significato particolare nel quadro delle diverse discipline che si occupano dell'agire umano poiché, rimanendo delle tutto vincolate al dato oggettivo e sperimentale, possono a pieno titolo suffragare o meno gli assunti delle altre discipline. Queste, invece, pur operando su dati di fatto, mediante il medesimo processo interpretativo della

⁴⁶ Con *Sintesi afferente* Anochin intende quello stadio iniziale nello sviluppo dell'azione nel corso del quale il soggetto prende coscienza della sua condizione somatica (sia come bisogno-motivazione, che come posizione e disposizione all'azione del corpo) e di quella ambientale, potendo così orientarsi e predisporre ad un'attività specifica tra le tante possibilità che gli si offrono. È espressione al sommo grado della capacità d'autoregolazione e d'integrazione tra sistemi funzionali diversi (Mecacci L. a cura di. *Neurofisiologia e Cibernetica*. Ubaldini, Roma 1973, pp 31-79

⁴⁷ Lo *schema motorio* è la traccia mestico-percettiva sulla cui struttura si determina l'attuazione dei movimenti non riflessi già appresi. Nei movimenti nuovi si costruisce per assemblaggio di tracce motorie vecchie o per invenzione tramite un'immagine mentale anticipata (Adams J. A. A Closed-loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior* 1971; 3: 101-50 e Schmidt R. A. A Schema Theory of Discrete Motor Skills Learning. *Psychological Review*. 1975; 82: 225 - 61)

⁴⁸ Scienza che studia le funzioni cognitive nei loro rapporti con le strutture cerebrali. Prende il proprio linguaggio dalla psicologia, poiché la semiologia si valuta in termini comportamentali. Della neurologia conserva il costante riferimento alla lesione o alla disorganizzazione fisiologica che è responsabile dei disturbi, cfr. nota n. 8

⁴⁹ Lurija A. R. *Le funzioni corticali superiori dell'uomo*. Giunti, Firenze 1967 e *Come lavora il cervello*. Il Mulino, Bologna, 1977

comprensione se ne possono poi anche distaccare progressivamente, fino ad arrivare anche ad enunciati del tutto infondati.

In questo senso la ricerca realizzata dalle Neuroscienze è lenta nel far emergere risultati significativi, perché legata al livello di sviluppo delle modalità e delle strumentazioni disponibili per lo studio sperimentale del cervello e delle sue funzioni. Quando può raggiungere, tuttavia, una sufficiente teorizzazione, suffragata tramite validi esperimenti, segna però il vero limite dell'orizzonte scientifico del momento che diventa così il riferimento epistemologico pienamente accettato ed accettabile. Anche se poi, necessariamente, tutti i paradigmi moralmente positivi e funzionalmente propositivi delle discipline operative, formative, riabilitative e terapeutiche sono accettabili nell'agire sociale, prescindendo dal riconoscimento scientifico dei loro fondamenti teorici, come la Psicoanalisi freudiana aveva già dimostrato al suo tempo (Lo Coco e Lo Verso, 2006)⁵⁰, se rispettosi dei principi deontologici ed etici correnti, perché valutati sulla base delle evidenze empiriche.

§ 4. MOTRICITÀ DEL NEONATO E PRIME RELAZIONI AFFETTIVE (nei **primi mesi** di vita)

Alla nascita il neonato ha già alle spalle circa nove mesi di vita prenatale nell'utero materno; questo periodo lo ha preparato alla vita esterna che, nei primi tempi, si configura ancora come un vero e proprio utero sociale. Durante questo periodo prenatale, infatti, il feto sviluppa il suo patrimonio genetico, ma viene anche esposto ad una serie di fattori ambientali che sono mediati dallo stretto rapporto con l'organismo della madre, perché il feto è in simbiosi con la madre, tanto che le esigenze metaboliche della sua crescita sono assicurate in modo automaticamente commisurato ai suoi bisogni (Le Boulch, 1999)⁵¹. Dopo la nascita, invece, il neonato comincia la sua vita autonoma, perché è ormai separato dalla circolazione sanguigna materna e dallo stato di benessere ovattato connesso a quella originaria automatica soddisfazione, per cui comincia a vivere l'alternanza tra una sensazione di privazione, provocata dall'abbassamento di concentrazione dei metaboliti del sangue e la soddisfazione del bisogno vegetativo fondamentale tramite l'alimentazione. La respirazione, l'alimentazione, la digestione e l'escrezione connesse con le prime esigenze emotive-affettive del neonato, perciò, sono tutte *funzioni vegetative* concernenti le necessità della sua sopravvivenza che s'impongono su ogni altra funzione somatica e di relazione, giustificando appieno la denominazione di *stadio narcisistico primario* dato dalla Psicoanalisi freudiana a questo periodo della vita del lattante.

Le *funzioni di relazione* spontanee, muscolari e sensoriali, infatti, inizialmente restano povere. Il neonato si trova costantemente sottomesso alla forza di gravità, ma non ha ancora un tono neuromuscolare antigravitario sufficiente per assicurare l'equilibrio del suo corpo se non nella posizione distesa, benché l'area cerebrale motoria primaria sia la più sviluppata e sia subito seguita dall'area somato-sensoriale (effetto della motricità riflessa intrattenuta nel periodo fetale); in tale condizione e nei primi tempi dopo la nascita la sua motricità spontanea si limita a reazioni impulsive, sostanzialmente localizzate agli arti, e a tensioni massive della muscolatura dell'asse corporeo (asse costituito dai segmenti del capo, del tronco e del bacino resi congruenti dalle cinture e dai fasci muscolari), segnali entrambe di fasi critiche seguite sovente dal pianto e che manifestano direttamente il bisogno alimentare o escretivo. Se stimolato, tuttavia, il lattante dispone di un ricco patrimonio di riflessi neonatali (che descriveremo più avanti), coordinato settorialmente dal midollo e globalmente dal tronco dell'encefalo, destinato a recedere nei mesi successivi al sopravvenire del controllo corticale.

Dal momento iniziale della nascita, poi, la quantità di segnali sensoriali e la loro qualità percettiva aumentano progressivamente per cui risulta un'attivazione significativa del processo di maturazione sensoriale a carico delle percezioni sia esterne, che interne (cenestesiche) e labirintiche e propriocettive. Così i contatti cutanei si rivelano di notevole importanza, almeno quanto il soddisfacimento dei bisogni nutritivi, nell'instaurarsi dell'equilibrio affettivo del bambino, tanto che i fondatori della *Psicomotricità* (Wallon, 1974; De Ajuriaguerra, 1979)⁵² possono parlare di "dialogo tonico" come elemento primitivo e fondamentale nella realizzazione della

⁵⁰ Lo Coco G., Lo Verso G. *La cura relazionale*. Raffaello Cortina, Milano 2006

⁵¹ Le Boulch J. *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Armando, Roma 1999, pp. 40-41

⁵² Wallon H. *L'origine del carattere nel bambino*. Ed. Riuniti, Roma 1974 (Ed. orig. 1934) e De Ajuriaguerra J. *Manuale di psichiatria del bambino*. Masson, Milano 1979

comunicazione e, soprattutto, nella costruzione della mente del bambino. Questo ruolo di personalizzazione che viene svolto dalla sensorialità all'esordio della percezione, si completa con l'importanza che essa riveste nell'organizzazione dei primi automatismi acquisiti, che sono all'origine delle future prassie. Fattori essenziali dello sviluppo, dunque, sono le stimolazioni cutanee, visive e uditive causate dalla presenza umana che, a due mesi, rendono il bambino capace di creare un contatto attivo con l'ambiente circostante (Camaioni e Di Blasio, 2002)⁵³. L'attività senso-motoria non si sviluppa soltanto a partire dalle stimolazioni esterne, ma anche dalle informazioni propriocettive, labirintiche e articolari, che sono all'origine del tono antigravitario, delle reazioni di equilibrio e dei primi aggiustamenti posturali, per cui la coordinazione esige l'intervento dell'archo-cervelletto (la parte più antica, dal punto di vista filogenetico, di tale organo). "Il tono partecipa a tutti i comportamenti comunicativi dell'individuo" (Camerini e De Panfilis, 2003)⁵⁴ esprimendo, dunque, tutte le sue dimensioni emozionali ed affettive.

§ 5. COMPORTAMENTO SPONTANEO DEL NEONATO (movimento e percezione)

Osservando il neonato quando si trova in uno stato di quiete digestiva, possiamo rilevare la postura e la mobilità spontanee. Nel bimbo normale i quattro arti sono in flessione. La testa e la spina dorsale riposano distesi in posizione supina, nel caso in cui sopravviene una rotazione laterale del capo, però, si determina una modificazione del tono degli arti: braccia e gambe si flettono dal lato occipitale e si distendono dal lato facciale (*riflesso tonico asimmetrico del collo* o dello schermatore) (Le Boulch, 1999)⁵⁵.

I *riflessi somatici arcaici*, come già accennato, sono caratteristici dei primi due mesi di vita. Rappresentano un insieme di reazioni innate, caratterizzate da modificazioni della distribuzione tonica dei muscoli e da reazioni compulsive degli arti, sotto l'aspetto di riflessi di raddrizzamento e di automatismi ritmici degli arti inferiori o di afferramento per la mano. Il punto di partenza per questi riflessi è sia propriocettivo, sia esterocettivo (soprattutto cutaneo, ma molte volte non è specifico). Sono molti, tuttavia i più interessanti risultano: la *marcia automatica* (se sostenuto sotto le braccia, quando appoggia la punta di un piede contro una superficie solida, il bambino riesce a compiere tutte le movenze combinate degli arti inferiori necessarie per camminare senza sostenere il carico del corpo), il *riflesso di prensione* (se si introduce un dito nella mano del bambino, lui riesce ad afferrarlo chiudendo la manina e mantenendo in tensione i flessori dell'avambraccio), il *riflesso di raddrizzamento del capo* (quando il bambino dal decubito supino viene messo in posizione seduta tirandolo per le braccia, raddrizza la testa e dopo aver superato la verticale ricade indietro)⁵⁶, il *riflesso di Moro* o di sussulto (stando disteso supino sul lettino o sostenuto sulle mani dell'osservatore, in risposta ad una scossa improvvisa o ad un cedimento dell'appoggio del capo inarca il dorso, getta la testa indietro, le braccia in fuori e stringe convulsamente le mani come per aggrapparsi) e il *riflesso natatorio* (compie movimenti alternati degli arti superiori e inferiori come di nuoto, quando viene immerso completamente nell'acqua)⁵⁷.

Gli *automatismi vitali*, invece, assicurano la sopravvivenza del neonato, perché tengono sotto la loro dipendenza il gioco delle funzioni metaboliche in rapporto con la respirazione, l'alimentazione e la digestione. Queste reazioni si esercitano già prima della nascita, tanto che taluni Autori notano che già verso i cinque mesi di vita intrauterina sussistono delle contrazioni ritmiche del torace che provocano un flusso e un riflusso di liquido amniotico nella trachea (automatismo respiratorio). Prima dei sette mesi dal concepimento, infatti, il neonato prematuro ha la capacità di *succhiare e di inghiottire*, non può tuttavia alimentarsi *per suzione*. Solo a partire dall'ottavo mese diviene possibile la suzione, grazie alla sinergia funzionale della muscolatura labio-glosso-faringea (automatismo della suzione).

I neonati, poi, dispongono di *capacità visiva* fin dalla nascita. Infatti, già dai primi istanti di vita, sono in grado di osservare l'ambiente circostante e dimostrano la loro attenzione mostrando di concentrarsi nell'osservazione, sollevando le palpebre, illuminandosi e smettendo di succhiare. All'inizio, il neonato può vedere solo oggetti vicini, a una distanza tra 25 e 30 cm. È interessante notare che questa è la distanza alla quale si trova il viso della madre durante l'allattamento. Il

⁵³ Camaioni L., Di Blasio P. *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna 2002

⁵⁴ Da Camerini G. B., De Panfilis C. *Op. Cit.* pag. 93

⁵⁵ Da Le Boulch J., *Op. Cit.* pag. 47

⁵⁶ [Http://www.psicomotricista.it/riflessi_neonatali.html](http://www.psicomotricista.it/riflessi_neonatali.html)

⁵⁷ Landreth C. *Comportamento e apprendimento nell'infanzia*. La nuova Italia Firenze 1976, pag. 89

neonato tende a esaminare i contorni dell'oggetto, prima di passare ai dettagli interni, e anche quando guarda un volto umano, ne percorre prima la sagoma e poi osserva gli occhi e la bocca. I neonati sono attratti dai movimenti e sono in grado di mettere a fuoco un oggetto in movimento. Possono seguirlo con lo sguardo e, a volte anche con la testa. Inizialmente l'attenzione è totale, ma dopo alcuni minuti, possono distrarsi, girarsi da un'altra parte, diventare sonnolenti e addormentarsi. Essi rivolgono più attenzione ad oggetti colorati che ad oggetti grigi, mentre sono più attratti da oggetti neri e bianchi che da oggetti a tinta unita.

L'olfatto e il gusto sono già presenti alla nascita e sono finalizzati alla sopravvivenza e quindi alla ricerca e alla simbiosi con la madre. I bambini riconoscono l'odore della madre sono infastiditi dagli odori troppo forti. Il neonato e il lattante accettano anche alimenti i cui sapori appaiono a noi poco gradevoli, ma che conoscono e, invece, rifiutano i cibi nuovi anche se appetibili. Verso il compimento del primo anno in genere la loro capacità gustativa subisce un'evoluzione più rapida e i bambini apprezzano i cibi più conditi e gustosi. *Il tatto* riveste un'importanza del tutto peculiare nel bambino piccolo. Il rapporto tra madre e il bambino, fatto da coccole carezze e abbracci, è fondamentale per stabilire una buona relazione madre-figlio e avviare, come detto, il dialogo tonico.

Anche *l'udito* è presente, e ben sviluppato, già molto tempo prima della nascita. Il bambino può distinguere diversi tipi di suoni (un ronzio, un campanello), gli alti e i bassi, voci diverse, suoni familiari o estranei, e può anche riconoscere la direzione dalla quale questi provengono. I neonati preferiscono i toni alti. Quando viene suonata una campanella, il bambino si orienta verso il suono, girando prima gli occhi e poi la testa, muovendola a destra o a sinistra secondo la provenienza del suono. Il neonato può fare associazioni tra udito e altri sensi e può anche rispondere in maniera diversa allo stesso suono: questa capacità di fare associazioni fra diversi sensi costituisce un processo fondamentale per l'apprendimento. I neonati sono molto reattivi nei confronti della voce umana e mostrano di preferire la voce materna alle voci femminili in genere, forse per il continuo ascolto della stessa durante la gravidanza. Si tranquillizzano al suono della voce della madre e tendono a girare la testa verso di lei.

§ 6. PRIMI SCAMBI COMUNICATIVI E IMPORTANZA DELLA RELAZIONE CON LA MADRE PER LO SVILUPPO DELLA MENTE (nel **primo anno** di vita)

L'intimità fisica nella relazione che si stabilisce tra la madre ed il neonato è stata, dunque, paragonata ad una vera *simbiosi*⁵⁸ da cui la giovane vita dovrà progressivamente rendersi autonoma. I momenti privilegiati di questa simbiosi sono quelli dell'allattamento, del bagnetto, delle cure igieniche e quando il bimbo viene vestito. Inizialmente, tuttavia, il momento certamente più favorevole della relazione madre-bambino è quello dell'allattamento al seno (reale o succedaneo con la tettarella), più per la natura degli scambi che determina che per ragioni puramente fisiologiche. Il bimbo è in relazione corpo a corpo con la madre, ne sente il calore, il contatto cutaneo; questa relazione è fatta anche dell'odore, delle parole e del viso materno. Tutta la sensorialità corporea è messa in funzione nel corso della soddisfazione del bisogno alimentare, e tale rito, abitua il bimbo ad una certa presenza sempre stabile. La prima espressione comunicativa del neonato si manifesta come ricerca del contatto cutaneo, fino a quando i sensi visivo e uditivo maturano ed egli ricerca così la comunicazione attraverso la vista e l'udito.

Ma ancor prima che il suo sistema visivo sia capace di analizzare singoli dettagli, il bimbo, attraverso lo sguardo, compie degli *atti sociali*. Lo sguardo e le inflessioni della voce dell'adulto svolgono un ruolo importante proprio per il loro carattere espressivo che è in grado di attrarre l'attenzione del bimbo. Questa capacità percettiva si sviluppa a partire da due mesi. I primi scambi che avvengono tra madre e bimbo comprendono movimenti di labbra, di lingua, associati a movimenti di braccia e di mani, a balbettii, a cenni del capo, a gridi, a vocalizzi, a sguardi e sorrisi. Verso le otto settimane, questa forma di comunicazione è già ben sviluppata, mentre gli altri processi percettivi e cognitivi non sono ancora manifesti.

A partire dalla quarta settimana poi comincia a comparire il sorriso di fronte a un volto, non necessariamente umano, quale può essere anche quello di una maschera, purché abbia due occhi. Si tratta dello *stadio dell'oggetto precursore* o del *primo organizzatore*⁵⁹ che si determina comunque entro i tre mesi come risposta specifica del sorriso da parte del bimbo ad una

⁵⁸ Le Boulch J. *Op. Cit.* pp. 55-56

⁵⁹ Spitz R. A. *Il primo anno di vita del bambino*. Giunti e Barbera, Firenze 1962, pag. 22 e seg.

configurazione di stimolo che ha funzione di segnale. L'apparire del primo sorriso, in generale tra le sei e le otto settimane, è anche il segno delle prime relazioni sociali che si instaurano tra il bimbo e il mondo che lo circonda, ma soprattutto è la prima traccia mestica che si è formata sugli elementi fondamentali del viso della madre: si tratta del *primo schema* da cui poi progressivamente nascerà tutta la produzione mentale. Esso poi si manifesta in alcune situazioni relazionali particolari, come alla fine della poppata. Il primo sorriso è spesso rivolto alla madre, ma in seguito si generalizza e può prodursi in presenza di un qualsiasi volto umano.

Attorno ai sei mesi comincia a scomparire questo sorriso automatico del bimbo, perché egli comincia a distinguere tra i volti familiari e quelli sconosciuti e solo tra i sette e gli otto mesi è in grado di identificare veramente l'immagine della madre. Così in presenza dell'estraneo il bambino non ride più, ma anzi mostra ansia e piange (*stadio del secondo organizzatore*). La presenza materna, che fino ad allora non era che un bisogno, infatti, diventa ora un desiderio all'origine di un'intenzionalità d'appropriazione esclusiva; così la figura materna diventa insostituibile, diventa il *primo oggetto* d'amore, a tal punto che la sua assenza è vissuta dal bimbo come una frustrazione; il ricorso a questa figura è particolarmente evidente quando il bimbo si sente minacciato, specialmente dalla presenza di una persona estranea⁶⁰. Un atteggiamento affettuoso, ma anche fermo, da parte della madre dovrà permettere al bambino di accettare il distacco senza drammi, dominando l'angoscia di separazione. Tra il dodicesimo e il quindicesimo mese, poi, il bambino diventa capace di comprendere il significato del "NO" come disapprovazione materna.

Una volta fissata definitivamente l'immagine materna, l'accesso alla *permanenza dell'oggetto*⁶¹ permette al bambino di rivolgere, in funzione di uno scopo più o meno cosciente, la sua attività motoria che diviene, perciò, intenzionale. La funzione di aggiustamento che costituisce la vera intelligenza del corpo, gli permetterà di 'reinventare' le soluzioni motorie ai problemi che gli si parano innanzi ostacolando le sue intenzioni, come ha definitivamente dimostrato J. Piaget (1937) osservando i comportamenti dei suoi tre figli da piccoli, con le reazioni circolari primaria, secondaria e terziaria⁶², qui riprodotte nella tabella sinottica seguente.

Denominazione dello stadio con indicatore	età
Stadio delle reazioni riflesse	0-1 mesi
Stadio delle reazioni circolari primarie e comparsa dei primi schemi	1-4 mesi
Stadio delle reazioni circolari secondarie con la comparsa di mezzi adatti a far continuare la visione di ciò che interessa	4-8 mesi
Stadio della coordinazione degli schemi secondari e della loro applicazione a nuove situazioni	8-12 mesi
Stadio delle reazioni circolari terziarie con scoperta di nuovi mezzi per raggiungere i fini desiderati	12-18 mesi
Stadio dell'invenzione di nuovi mezzi per combinazione mentale, piuttosto che con azioni, comparsa della memoria a livello elementare e della capacità di fare progetti	18-24 mesi

§ 7. MATURAZIONE DI COMPETENZE SENSO-PERCETTIVO-MOTORIE E SCOPERTA DEL MONDO

L'intenzionalità del bambino si può determinare ed affermare in questa prima lunga fase per effetto del progredire dello sviluppo motorio sia nell'organizzazione della *catena di raddrizzamento* che nello sviluppo della *prensione* e della *manualità* che costituiscono le dimensioni motorie più analizzate dai vari Autori. Per entrambe, però, assume particolare importanza la maturazione del *tono posturale*: "dal punto di vista dello sviluppo del tono e della

⁶⁰ Spitz R. A. *Op. Cit.* pag. 51 e seg.

⁶¹ Piaget J. *La costruzione del reale nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze 1973 (Ed. orig. 1936)

⁶² Piaget J. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Giunti e Barbera, Firenze 1968 (Ed. orig. 1937)

motilità, è possibile distinguere lo sviluppo posturo-cinetico (PC) e lo sviluppo gestuale-prassico (GP) nella fascia compresa tra i 12 e i 60 mesi (Levi, Sechi, Parisi, 1987)⁶³ e in tal senso si osserva che a partire dal terzo mese il tono dei muscoli della nuca e del collo si organizza in funzione delle posizioni assunte dall'asse corporeo: quando il bimbo rotola dalla posizione distesa di decubito supino a quella di decubito prono, oppure dal decubito supino sale alla posizione seduta tirato per le braccia, la sua testa segue prima passivamente il movimento guidato dall'adulto e poi, raggiunta la posizione finale, anziché ricadere in avanti o indietro come nei primi tempi, si rizza pur tra oscillazioni e sbandamenti, il collo perciò comincia a fare da cerniera al tronco e da supporto tendenzialmente stabile al capo⁶⁴ che, a sua volta, comincia a guidare tutte le sinergie del corpo.

Tra il sesto e il dodicesimo mese, poi, il bimbo conquista la verticalità e riesce a stare seduto con appoggio prima e senza appoggio poi. In tale posizione egli avrà più possibilità di proseguire le sue esperienze di manipolazione perché le braccia sono completamente libere. Intorno al decimo mese, infatti, inizia ad aggrapparsi ai sostegni, a strisciare al suolo, poi si solleva carponi e comincia a "gattinare" (traslocare in quadrupedia) con l'impiego delle mani e delle ginocchia, preludio indispensabile alla stazione eretta. Tra il decimo ed il dodicesimo mese riesce a tenersi in piedi per un tempo anche prolungato con un appoggio per arrivare così alla *posizione bipede*, inizialmente incerta e piena di oscillazioni e cadute, poi sempre più sicura. Dal dodicesimo al quattordicesimo mese, il bimbo entra nel periodo della locomozione. La realizzazione dei primi passi indipendenti esige una condizione indispensabile: l'equilibrio generale che dipende dalla maturazione del *sistema visuo-vestibolo-cerebellare* dell'equilibrio. Questo equilibrio, ancora precario, si affermerà con l'esercizio stesso del cammino, che, in questo periodo, diverrà l'attività dominante. La tabella che segue⁶⁵ descrive compiutamente questo percorso.

età	indicatore	età	indicatore	età	indicatore
Nascita	Posizione fetale	1 mese	Prono, solleva il mento dal piano	2 mesi	Prono, solleva il torace
3 mesi	Supino cerca di afferrare, senza esito	4 mesi	Seduto con appoggio Da supino a prono	6 mesi	Seduto su seggiolone afferra oggetti mobili
7 mesi	Seduto senza appoggio	8 mesi	Sta in piedi, se aiutato	9 mesi	Si tiene in piedi, appoggiandosi
10 mesi	Si trascina carponi, "gattona"	11 mesi	Cammina, se aiutato	12 mesi	Si alza, per mettersi eretto, appoggiandosi
13 mesi	Sale gradini trascinandosi carponi	14 mesi	Sta in piedi da solo	15 mesi	Cammina senza aiuto

Nello sviluppo della prensione, dopo gli studi fondamentali degli anni trenta⁶⁶ del secolo scorso, è stato evidenziato che il neonato già a otto giorni di vita presenta un comportamento di pre-avvicinamento dell'arto superiore quando un oggetto compare nel suo campo visivo ed egli riesce a fissarlo⁶⁷: questo movimento non è preciso, né porta a una prensione dell'oggetto, in quanto risulta costituito da una sinergia estensoria del braccio e della mano connessa alla fissazione oculare, tuttavia appare chiaramente finalizzato all'approccio dell'oggetto, poiché molto più accurato rispetto ai movimenti dell'arto superiore che si possono osservare quando il bambino

⁶³ Camerini G. B., De Panfilis C. *Op. Cit.* pag. 93

⁶⁴ Le Boulch J. *Op. Cit.* pp. 65-69

⁶⁵ Oliverio Ferraris A., Oliverio A. *Psicologia*. Zanichelli, Bologna 2002, pag. 100

⁶⁶ Gesell A. *I primi cinque anni della vita*. Astrolabio, Roma 1950

⁶⁷ Von Hofsten C. Eye-hand coordination in the newborn. *Developmental Psychology* 1982;18: 450-61

non fissa l'oggetto⁶⁸. A questo fenomeno molto precoce, poi, taluni connettono anche lo sviluppo della *dominanza* e del conseguente *processo di lateralizzazione delle funzioni motorie* che, invece, per altri avviene più tardi. In ogni modo da questo primo tentativo e dall'originale manifestarsi del riflesso dell'afferrare (vedi riflessi neonatali) verso i due mesi comincia 'il gioco di mano' che configura la *prima fase della prensione*. Questa attività consiste nel non mantenere i pugni chiusi, ma nell'aprirli, nel portarli alla bocca, nell'afferrare una mano con l'altra mano, e in questo gioco il bambino riesce a guardare per breve tempo le sue dita. Alla fine di questo periodo, intorno alla sedicesima settimana, egli potrà seguire con gli occhi gli spostamenti delle sue mani.

Da qui si passa alla *seconda fase*, verso la sedicesima settimana infatti, il bambino riesce a seguire visivamente la mano, manifestando con questo, la prima vera coordinazione occhio-mano. Tale coordinazione può dirsi affermata totalmente solo tra i quattro e i sei mesi. Il bimbo non si accontenta più di manipolare le sue mani o i suoi piedi, ma ora è attratto dagli oggetti. Così verso i cinque mesi diventa capace di afferrare l'oggetto con movimenti intenzionali delle braccia; è acquisita in tal modo la prensione volontaria della *terza fase*. L'acquisizione della stazione seduta e la migliore efficacia dell'organizzazione teleo-cinetica, infatti, permetteranno il perfezionamento delle due componenti del movimento di prensione: *l'avvicinamento della mano e la presa dell'oggetto*.

A sei mesi l'avvicinamento è laterale (*avvicinamento parabolico*) e la prensione è *cubito-palmare*: l'oggetto viene afferrato tra le ultime dita e l'eminenza ipotenare. A questo stadio esiste l'intenzionalità di afferrare, ma resta da acquisire ancora la coordinazione motoria della prensione. Però già verso i sette mesi l'avvicinamento è meno laterale, perché il gomito diventa più mobile e la presa dell'oggetto avviene con *presa digito-palmare* (tra la palma e le dita disposte a rastrello). A otto mesi si ha *l'avvicinamento diretto* e la *presa avviene con l'aiuto del pollice (radio-digitale)*. A questo punto, il bambino diviene capace di passare un oggetto da una mano all'altra, ciò gli permette di dedicarsi a veri e propri giochi di manipolazione. Tra l'ottavo e il nono mese, infine, la presa è caratterizzata dall'uso della "pinza", cioè il bambino può portare in *opposizione indice e pollice* per afferrare e utilizzare anche oggetti piccolissimi (prima *pinza inferiore*, tra i bordi interni delle ultime falangi dell'indice e del pollice, poi *pinza superiore*, tra i polpastrelli del pollice e dell'indice)⁶⁹.

Al termine di questo periodo, poi, è acquisita la maturazione delle fibre piramidali da cui dipende tutto il controllo dei muscoli della mano e delle dita, il bimbo potrà così afferrare oggetti sempre più sottili, ad esempio una funicella. Contemporaneamente, l'accrescimento della forza muscolare gli permetterà di eseguire azioni quali spingere, tirare, sollevare, lanciare, battere, incrociare, strappare. Dopo i dieci mesi, la funzione di aggiustamento permetterà al bambino di moltiplicare le sue possibilità di azione, a cominciare dal suo desiderio di appropriazione e in funzione dei bisogni della vita sociale alla quale comincia a partecipare attivamente, avviando così la quarta fase nello sviluppo della prensione e manipolazione. Apprenderà così a bere dalla tazza o dal bicchiere, a servirsi di un cucchiaino, a ruotare i pugni, ad aprire scatole, ad afferrare oggetti e a gettarli.

§ 8. SVILUPPO DELLE STRUTTURE PRASSICHE FONDAMENTALI E PRIME OPERAZIONI LOGICHE E INFRALOGICHE (nel **secondo e terzo anno** di vita)

Dai quindici mesi in poi "un vero interesse per l'oggetto, soprattutto per l'oggetto nuovo, insolito, come un vero bisogno intellettuale orienterà ormai l'attività del bimbo verso la scoperta e la padronanza del mondo esterno"⁷⁰. Questo aspetto del comportamento permetterà al bimbo non soltanto di moltiplicare le sue prassie, ma di costruirsi e rappresentarsi anche uno spazio d'azione vissuto. La condotta esplorativa è una risposta globale dell'organismo ad una nuova situazione. È quindi la novità o il carattere insolito dello stimolo a determinare il comportamento. Una prassia, come abbiamo detto, è un insieme di reazioni motorie e di atti automatici e intenzionali coordinati insieme in funzione di un risultato pratico. Le prime prassie perciò compaiono abbastanza presto, generalmente quando ha inizio l'attività intenzionale, ma si realizzano soprattutto con la locomozione e con la manipolazione quali espressioni concrete del bisogno di condotte

⁶⁸ Fedrizzi E. *I disordini dello sviluppo motorio*. Piccin Nuova Libreria, Padova 2004, pag. 42

⁶⁹ Gratiot-Alphandéry H., Zazzo R. *Trattato di psicologia dell'infanzia*. Vol. 2 Lo sviluppo biologico, Armando Roma 1971, pp. 267-68

⁷⁰ Le Boulch J., *Op. Cit.* pag. 70

esplorative.

Queste condotte di ricerca possono spiegarsi, nella dimensione strutturale macroscopica del sistema cerebrale, con i meccanismi neurofisiologici che si esercitano in modo reciproco tra la corteccia e la formazione reticolare del tronco cerebrale: interazioni che rappresentano il supporto della *funzione di vigilanza*. Attraverso la *vigilanza specifica*, di carattere adattativo e di livello corticale, l'organismo sceglie nel suo ambiente lo stimolo che corrisponde ai suoi bisogni del momento (*processo attenzionale*⁷¹), mentre la *vigilanza diffusa*, invece, rappresenta uno stato di base dell'attività encefalica di carattere globale (*processo preattenzionale*, focalizzabile dalla sostanza reticolare del tronco cerebrale); proprio da essa dipende la condotta esplorativa (il riflesso di orientamento di Pavlov) che porta alla scoperta di nuovi oggetti o di nuove caratteristiche e funzioni in oggetti già conosciuti, moltiplicata all'infinito dall'investimento simbolico per cui un oggetto ne rappresenta un altro, assumendone nel gioco la funzione⁷².

In presenza di un oggetto sconosciuto, il bimbo utilizzerà a turno gli schemi che già conosce (porta in bocca tutto, anche la scarpa; batte tutto, anche il bicchiere di vetro e così via) esercitando appieno la funzione dell'*assimilazione*, ma ad un certo punto gli schemi già assimilati si modificheranno, perché un primo grado di *accomodamento* permetterà il loro diverso impiego nell'assecondare la conformazione o l'uso specifico dell'oggetto medesimo. Si manifesta in questo caso la *funzione di aggiustamento motorio*; essa corrisponde all'avvio del processo di accomodamento nel caso particolare dell'esercizio delle prassie. Questa selezione di schemi, che conduce alla scoperta di una nuova prassia, generalmente è un'attività intenzionale ma non corticale, ovvero manifestazione dell'attività dei centri nervosi sotto-corticali (nuclei della base) il cui ruolo consiste, infatti, nel selezionare e nell'integrare le informazioni che risultano dall'attività esercitata sull'oggetto, e nel confrontarle in una serie di approssimazioni e di correzioni successive con gli schemi già posseduti, ovvero gli elementi delle prassie già stabilizzate⁷³ o modularizzate⁷⁴ (sempre che i *Neuroni specchio*⁷⁵ non sconvolgano prima o poi anche questa teoria).

E tutto ciò viene anche confermato a livello della dimensione strutturale microscopica del sistema cerebrale, perché a partire dal decimo mese di vita e sino oltre la fine del secondo anno, il cervello del bimbo manifesta una profonda trasformazione: si producono un numero assai elevato di sinapsi (in altre parole, di collegamenti tra cellule nervose), a tal punto che si calcola se ne sviluppi una quantità pari al 150% di quella che caratterizzerà il cervello adulto. Le sinapsi si producono in continuità per tutta la vita, perché segnalano la creazione di nuovi circuiti o di sostituzione di vecchi per le memorie *episodiche, semantiche e procedurali*, per gli apprendimenti, *per la gnosis, le fasie e le prassie*, ovvero per tutti i processi e i prodotti delle funzioni cerebrali. Come abbiamo accennato, in questo periodo, infatti, si sviluppa la funzione simbolica (imitazione in presenza, imitazione differita, gioco simbolico e linguaggio verbale orale comunicativo) in collegamento (o per effetto conseguente, secondo la *Teoria dell'Azione della Psicologia sovietica*) a tutta questa imponente massa di prassie che si determina nella manipolazione degli oggetti e nell'esplorazione degli ambienti (accompagnati dal commento/correzione dell'adulto presente). A partire dalla fine del secondo anno di vita e per tutto il terzo, si attua nel cervello del bimbo una "potatura sinaptica" che riduce i circuiti ridondanti per far assumere al medesimo la forma che avrà nell'adulto⁷⁶.

A diciotto mesi, dunque, l'attività senso e percettivo-motoria stacca il bambino dai rapporti esclusivi con la madre, mentre continua a fargli scoprire l'esistenza di oggetti, le loro caratteristiche, la loro permanenza e i loro spostamenti reciproci e rispetto a sé attraverso la costruzione delle immagini mentali. Le immagini si realizzano fin dalle prime forme d'attività rappresentativa che trae le sue origini *nell'interiorizzazione di un'imitazione delle manipolazioni e delle esplorazioni*, agendo come evocazione mentale, e si affiancano integrandoli agli schemi senso e percettivo motori. Così il bimbo, dopo aver conquistato la capacità di muoversi nel mondo, costruisce, tramite le azioni, *la rappresentazione del mondo* medesimo: nasce lo *spazio topologico* che descrive una realtà indipendente dagli oggetti che in esso si trovano e le prime forme

⁷¹ Kandel E. R. et Alii, *Fondamenti delle Neuroscienze e del comportamento*. Ambrosiana, Milano 1999, pag. 401

⁷² Piaget J. *La formazione del simbolo nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze 1970

⁷³ Le Boulch J. *Op. Cit.* pag. 72

⁷⁴ Bruner J. S. *Psicologia della conoscenza*. Armando, Roma 1976

⁷⁵ Rizzolatti G., Sinigaglia C. *So quel che fai*. Raffaello Cortina, Milano 2006

⁷⁶ Oliverio Ferraris A., Oliverio A. *Op. Cit.* pp. 77-78

temporali. Ma inizialmente lo spazio del bambino resta ancora legato agli oggetti e la sua costruzione può avvenire solo attraverso la conquista delle *relazioni di apertura e chiusura, barriera tra interno ed esterno, vicinanza, separazione, ordine, contiguità, successione e avvolgimento* che si realizzano nella manipolazione più varia e nello spostamento realizzato dal bimbo degli oggetti medesimi.

I *rapporti di successione, ordine, contiguità spaziale* consentono al bambino una certa stabilità nella configurazione delle diverse parti di un oggetto o nella disposizione relativa di oggetti diversi nel suo ambiente di vita: disposizione che comincia a ritornare in modo costante alla considerazione del soggetto attraverso la rappresentazione. I *rapporti di avvolgimento, barriera, dentro e fuori* permettono al bambino di situare un elemento tra altri due, qualcosa all'interno di un'altra cosa, su di una superficie, poi in uno spazio a tre dimensioni, ad esempio un oggetto in una scatola. L'attività senso e percettivo-motoria, dunque, una volta interiorizzata, permette al bambino di cogliere vari punti di vista sulla realtà, di confrontare, di ripetere a modo suo un certo numero di esperienze, di effettuare spostamenti diversi trasformando così il suo universo percettivo fino a conferirgli una certa coerenza mediante l'affermarsi delle *nozioni infralogiche* (spazio, tempo, causalità, quali dimensioni continue del reale) e *logiche* (confronti fra le diverse qualità omologiche degli oggetti, per effetto della capacità di costruire le classi e le serie).

Considerando il ruolo materno (espressivo anche di quello di tutti gli adulti di riferimento) in questo periodo, si può dire che la madre deve diffusamente verbalizzare incitando il figlio a tentare le sue esperienze, assumendo un atteggiamento rassicurante, al fine di evitare l'insicurezza e l'inibizione nel bambino. Ella deve creare un ambiente stimolante per favorire la maturazione del bambino, ponendolo a contatto con un certo numero di oggetti, affinché la sua motricità si eserciti, non solo quella ludica, manipolativa ed esplorativa, costruttiva della mente, ma anche quella funzionale, mediata e accompagnata dal linguaggio adulto.

A quindici mesi, così, il bambino potrà acquisire alcune prassie legate all'alimentazione: bere alla tazza, utilizzare un cucchiaino. Verso i due anni saprà mangiare e bere in autonomia; a due e mezzo salire le scale (con entrambi i piedi su ciascun gradino), correre in avanti e incominciare ad arrampicarsi, spingere e tirare grossi giocattoli (ma non di farli girare attorno ad un ostacolo fisso) e andare in triciclo spingendosi con i piedi a terra, lanciare una palla avanti a sé, dare deboli calci e saltare da uno scalino basso a terra. A tre anni sale le scale alternando i piedi, ma scende posandoli entrambi su ciascun gradino, poi corre con sicurezza e aggira gli ostacoli anche se porta o trascina o spinge grossi giocattoli, dimensiona i propri movimenti e l'ingombro del suo corpo in rapporto agli oggetti e allo spazio circostante, va in triciclo pedalando, lancia la palla avanti e l'afferra al volo con entrambe le mani, calcia la palla con una certa forza e può stare in equilibrio sulla punta dei piedi. Il *senso di prestanza* determinato da queste acquisizioni funzionali, infatti, si riverbererà sulla motricità ludica, potenziandola al sommo grado.

§ 9. SVILUPPO DEL LINGUAGGIO ORALE E DEL PENSIERO

Come abbiamo detto, la verbalizzazione della madre e degli adulti sull'agire del bambino è molto importante. Il periodo che va dai due ai tre anni, oltre che per l'incremento delle strutture prassiche, è particolarmente significativo, infatti, anche per lo sviluppo del linguaggio orale. Per quanto ci riguarda, non descriveremo tale processo, se non per sommi capi e, comunque, come obbligatoria premessa alla letto-scrittura rimandando ad altri i necessari approfondimenti⁷⁷. Generalmente in ambiente sonoro e verbale si incomincia dai due ai dieci mesi ad assistere al *periodo pre-linguistico* che è sostanzialmente caratterizzato da tentativi ed esercizi di meccanismi vocali che il bambino compie al fine di migliorare una sua competenza comunicativa sul versante produttivo (lallazione dal 4° al 6° mese e poi pronuncia spontanea delle prime parole singole, spesso incomprensibili per l'indeterminatezza dei fonemi), anche se molto più ampia sul versante ricettivo, perché inclusiva della comprensione del tono della voce che risulta collegato in continuità con le altre dimensioni espressive del dialogo tonico, così come già indicato a suo tempo, fin dalle prime forme relazionali con la madre. Nel *linguaggio parlato*, però, l'atto motorio del parlare è molto importante per apprendere a sentire il proprio discorso (e dunque a controllarlo), come dimostrano coloro che sono divenuti sordi dopo lo sviluppo e poco alla volta, non potendosi ascoltare, hanno

⁷⁷ Danesi M. *Neurolinguistica e glottodidattica*. Liviana, Padova 1988, pp. 67-80, Slobin D. I. *Psicolinguistica*. La nuova Italia, Firenze 1975, pp.75-115, Nash J. *Op. Cit.* pp. 337-356, Mussen P. H. et Alii. *Lo sviluppo del bambino e la personalità*. Zanichelli, Bologna 1976, pp. 196-222, Reuchlin M. *Op. Cit.* pp. 253-280

perso anche la residua capacità di parlare.

Il *periodo linguistico* inizia tra i dodici e i quindici mesi ed è caratterizzato dall'utilizzo delle prime parole-frasi. Inizialmente i primi elementi del linguaggio non sono comprensibili, ed anche più tardi non saranno utilizzati, al di fuori del contesto situazionale ordinario. Le prime parole comprese e utilizzate dal bambino sovengono alla denominazione di oggetti familiari che hanno per lui un significato affettivo. Ciò corrisponde alla *parola-frase* in cui 'lolo' significa voglio bere, 'miam miam' ho fame. Il linguaggio orale in via di acquisizione è costituito da un numero limitato di elementi lessicali che aumenta lentamente fino a due anni. Il bambino disponendo di pochi termini, impiega lo stesso vocabolo per designare più situazioni. Ciò viene chiamato 'polisemia' ed un suo esempio è rappresentato dalla designazione di tutti gli uomini col termine 'papà'⁷⁸

Al termine del secondo anno, però, il bambino conosce e comprende mediamente più di duecento vocaboli e può designare un'azione con una parola, e quindi usare il verbo, per associare due parole: papà patì = papà partito, bumbù mamma = da bere mamma, ciò rappresenta il primo rudimento grammaticale (*frase minima* con predicato nominale e predicato verbale). Verso i tre anni poi le frasi avranno spontaneamente (tramite acquisizione per esposizione al linguaggio adulto) uno sviluppo grammaticale e sintattico più consistente, con una rigidità di regole che comporta tipici errori grammaticali presenti anche negli anni successivi; compariranno inoltre alcuni verbi principali ed anche aggettivi, avverbi e pronomi, tanto che a quattro o cinque anni la *competenza grammaticale e sintattica* si può considerare quasi definitivamente compiuta, nonostante non ci sia stato alcun insegnamento formale. Rimane, tuttavia, per sviluppare completamente anche la competenza comunicativa col linguaggio orale, l'apprendimento progressivo e talvolta non breve, ma esteso a tutte le diverse condizioni di vita sociale, della *competenza pragmatica* nell'uso del medesimo linguaggio già fluente.

L'interazione tra il bambino e il suo ambiente sociale così, per una linea di sviluppo, progressivamente potrà diventare *un processo prevalentemente verbalizzato* (con il codice verbale capace di integrare e applicare ad un livello ideativo quei codici senso-motorio e dell'immagine che fino ad ora si attualizzavano solo in situazione di presenza) e di *scambio comunicativo*, mentre il legame tra la parola e l'azione, per un'altra linea di sviluppo, si tradurrà progressivamente nel monologo adattativo del bambino che sta esplorando il suo mondo e cimentando la sua azione (tipicamente nel gioco): ciò che l'Epistemologia genetica ha chiamato 'linguaggio egocentrico', preludio al linguaggio interiore ovvero al pensiero, come ci ha indicato la Scuola di Psicologia storico-culturale che considera come il linguaggio interiore nel corso del gioco permetta al bambino di quattro o cinque anni di controllare la sua azione. "*Grazie all'intervento del linguaggio, per la prima volta il bambino risulta capace di padroneggiare il proprio comportamento, rapportandosi a se stesso come dall'esterno, considerando se stesso come un oggetto attraverso l'organizzazione e la pianificazione preliminare dei propri atti di comportamento. Questi oggetti che erano al di fuori della sfera dell'accessibile per l'attività pratica, grazie al linguaggio divengono disponibili per l'attività pratica del bambino*"⁷⁹.

Qui va ben inteso che per "padroneggiare il comportamento" si vuole indicare la capacità di *progettazione globale* della propria azione e di controllo e cambiamento della medesima, non ancora, tuttavia, di controllo nella realizzazione del movimento secondo un'immagine anticipata del medesimo che si deve determinare nel compiere quella azione al fine di conseguire quel determinato scopo. Per tale *controllo intenzionale del movimento*, infatti, devono maturare ancora alcune importanti competenze e si devono realizzare alcuni passaggi evolutivi fondamentali, come vedremo nel prossimo paragrafo.

§ 10. SCHEMA E IMMAGINE DEL CORPO PER LO SVILUPPO DEL SÉ CORPOREO

Dopo la nascita, infatti, il corpo del bambino è stato vissuto come un tutto unitario con quello materno per effetto dell'interazione simbiotica che l'unisce alla madre. Quando comincia a riconoscere l'immagine materna, il bambino scopre che la soddisfazione dei suoi bisogni passa per l'appropriazione di un oggetto esterno a lui (la madre, oggetto libidinale). Progressivamente poi, attraverso le esperienze relazionali, il bambino scopre la diversità delle persone del suo ambiente. Il processo d'identificazione, anche oltre il dialogo tonico, gli permetterà di sentire nel suo corpo le

⁷⁸ Le Boulch J. *Op. Cit.* pp. 79-81

⁷⁹ Vygotskij L. S., Lurija A. R. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Stralcio citato e tradotto da L. Mecacci. (Ed. Orig. 1932), http://mondoailati.unical.it/didattica/archivi/easyup0405/docs/_decima.pdf

emozioni e gli atteggiamenti degli altri e di vivere corporalmente i sentimenti delle persone che lo circondano, siano essi aggressivi o affettuosi. “Per Wallon, infatti, il senso originario di sé⁸⁰ incomincia a svilupparsi attraverso la progressiva integrazione delle percezioni relative ai tre campi estero, proprio ed enterocettivo nel corso della dinamica tensione emotiva provocata dalla relazione con l'altro. Allo studio di ciascun campo sensoriale è stato destinato un'ampia trattazione nei corsi tenuti alla Sorbona alla fine degli anni '30 (L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti Roma 1979, da pag. 143 a pag. 165), ma la tematica è poi stata continuamente ripresa (Cinestesia e immagine visuale del proprio corpo nel bambino, in “Psicologia ed educazione del bambino”, La Nuova Italia Firenze 1971, da pag. 59 a pag. 76). Zazzo, poi, ha continuato questa ricerca, documentando lo stadio dello specchio e l'uso dei pronomi personali per evidenziare la fase di conseguimento della coscienza (Immagini del corpo e coscienza di sé, in “Psicologia del bambino e metodo genetico”, Ed. Riuniti, Roma 1973, da pag. 225 a pag. 248)⁸¹.”

Alla fine del periodo senso-motorio che l'Epistemologia genetica, come sappiamo, situa tra i quindici e i diciotto mesi, viene acquisita la permanenza dell'oggetto, ma, contemporaneamente alla costruzione del reale, l'attività prassica del bambino gli fa anche scoprire la sua corporeità in quanto persona (soggetto), perché mediante l'azione il bimbo può sperimentare prima la percezione del movimento che vuole realizzare nel complesso generale del *senso del corpo* (prima forma di coscienza corporea o “sensus sui”) e successivamente la sua *immagine visiva* (prima a quadri separati e distinti e poi nell'insieme unitario). In tal senso si usa la metafora dello specchio (anche se l'unità si costruisce prevalentemente sull'immagine del corpo delle persone circostanti): di fronte allo specchio, dunque, il bambino comincia con l'esplorare quel corpo estraneo posto davanti a sé.

Progressivamente, così, inizia a mettere insieme il *corpo cinestesico* (come si produce dalla propriocezione che si pone alla base dello schema corporeo⁸², più le reazioni vestibolari d'equilibrio), in altre parole che deriva dalla fluttuante percezione delle sue reazioni posturali e gestuali, e *quello cenestesico* che deriva dalla percezione continua dello stato interno (quel sottofondo esistenziale che si coglie prevalentemente come stato di benessere o di malessere), *congiunti nel corpo “vissuto”*, con quello che vede riflesso nello specchio e, intorno ai tre anni, capisce che il corpo che sente di vivere è proprio lo stesso che vede nello specchio⁸³. Il bambino riconosce così un tutto unitario nel suo corpo come oggetto e soggetto, ovvero sia dal di fuori che dal di dentro, ma gli rimane da integrare in questa corporeità unificata dall'atto percettivo immaginifico tutta la sua esperienza del mondo esterno per renderla utilizzabile all'agire. E per farlo dovrà passare *dall'atto di cogliere l'immagine* del proprio sé corporeo a *quello di rappresentarsela incorporata*.

Il processo di elaborazione di una tale rappresentazione deriva, secondo la psicologia genetica, dall'accomodamento degli schemi senso-motori già posseduti, con una prevalenza dell'aspetto figurativo (per imitazione interiorizzata) nel periodo dai due ai sette anni (stadio *pre-operatorio*), mentre prevarrà l'aspetto operatorio dopo i sette anni⁸⁴ che consentirà di controllare sia la condizione statica del corpo, che alcune sue trasformazioni (movimenti, gesti, azioni fondamentali), arrivando infine ad anticipare l'atto intenzionalmente perseguito (dagli otto agli undici anni, seppur con differenze personali e di genere: quella che è stata definita come “età d'oro del movimento”).

Dal riconoscimento dell'affermazione definitiva di questa competenza alla fine della seconda infanzia (sei/sette anni) nasce il processo d'insegnamento che si centra su una prima fase cognitiva⁸⁵ di incorporazione del modello di movimento da svolgere e poi su di una fase associativa di accomodamento; tale processo didattico, infatti, risulta del tutto inadeguato⁸⁶ per le età precedenti, perché riferita ad una operazione di “riduzione dei gradi di libertà” secondo il modello neurocibernetico⁸⁷, del tutto incongruo alla fase preoperatoria dell'immagine (non

⁸⁰ Il Sé è ciò che un individuo appare a se stesso, sulla base della percezione che egli stesso ne ha nel corso delle vicende della vita e che riceve dagli altri nelle relazioni e negli scambi comunicativi

⁸¹ Dellabiancia M. P., *Itinerari di percezione, conoscenza coscienza del corpo*, <http://www.dellabiancia.it>

⁸² Nash J. *Op. Cit.* pp. 470-491

⁸³ J. Le Boulch J. *Op. Cit.* pag. 85

⁸⁴ Camerini G. B., De Panfilis C. *Op. Cit.* pp. 89-90

⁸⁵ Nicoletti R. *Il controllo motorio*. Il Mulino Bologna 1992, pag. 147 e seg.

⁸⁶ Le Boulch J. *Verso una scienza del movimento umano*. Armando, Roma 1975, pag. 249 e seg.

⁸⁷ Cottini L., *Psicomotricità*. Carocci, Roma 2003, pag. 15

risultando percorribile, a parer nostro, l'interpretazione di chi collega la teoria del modello neurocibernetico a quella dello schema). In realtà si confrontano su questa modalità d'apprendimento due teorie inconciliabili, perché riferite una al modello neurocibernetico acquisito dalla psicologia cognitivista e l'altra al modello di sviluppo della psicologia genetica⁸⁸.

A partire dai tre anni, dunque, l'emergere della *funzione d'interiorizzazione* permette al fanciullo di rivolgersi a se stesso e avviare un vero processo narcisistico. In tal modo il bambino prenderà coscienza che la sua personalità è distinta da quei modelli che fino ad allora gli si erano imposti. Di conseguenza non assimilerà più i sentimenti e gli atteggiamenti degli altri, ma piuttosto cercherà di opporvisi per affermare la propria personalità nascente. Attraverso i *giochi simbolici* d'espressione e d'animazione il bambino, ponendosi alternamente come personaggio attivo nei diversi ruoli, tenderà di collaudare i due aspetti complementari necessari alla costituzione di un Io⁸⁹ equilibrato. In tal senso, poi, il duplice movimento che va dall'identificazione all'atteggiamento narcisistico si esprime non soltanto a livello immaginario, ma anche in funzione degli scambi comunicativi del fanciullo in seno all'ambiente familiare. Il bisogno di riconoscersi e di farsi riconoscere sarà talvolta sostituito da quello di essere approvato ed apprezzato.

§ 11. LO SVILUPPO MOTORIO E IL GIOCO SIMBOLICO (dai **tre ai sei/sette** anni)

Il bambino di tre anni che ha beneficiato di un ambiente umano favorevole alla dinamica degli scambi affettivi e che, grazie all'aiuto e alla verbalizzazione materna, ha potuto confrontarsi con il mondo degli oggetti con successo, ovvero che non è stato né superprotetto, né lasciato abbandonato a se stesso, mostra di possedere una motricità spontanea armoniosa. I suoi spostamenti non creano più problemi, l'equilibrio è assicurato, la coordinazione braccia-gambe è acquisita e questa motricità è perfettamente ritmica, cioè ben organizzata sul piano temporale. Egli sale e scende rapidamente le scale e sta acquisendo molta abilità sul piano della coordinazione oculo-manuale. In particolare ha risolto molti dei problemi che sorgono a tavola: beve da solo, senza versare il liquido, tiene il cucchiaino e la forchetta tra il pollice e l'indice. Mostra d'aver acquisito anche un buon controllo dello sfintere e comincia ad essere capace di spogliarsi da solo. Possono ancora evidenziarsi normali incertezze nel dominare schemi crociati, come usare coltello e forchetta per tagliare il cibo o usare entrambe le mani per allacciare stringhe ma presto anche questi saranno superati dalla spinta dello sviluppo.

Sulla base di questa spontaneità motoria utilitaristica (o d'uso), anche la motricità ludica che si manifesta nelle attività gratuite e di esplorazione continuerà ad arricchire il bagaglio di prassie del fanciullo. In questo periodo dello sviluppo, poi, le esplorazioni del bambino sono sempre più dirette da un'intenzionalità che è cosciente del fine da realizzare. Egli dispone dunque di una vera e propria memoria del corpo, carica di affettività e da essa orientata, che dipende dalle sue esperienze riuscite vissute precedentemente e valorizzate dall'adulto. Il movimento del bambino perciò ha un ruolo espressivo, tuttavia presto, per lo sviluppo della funzione simbolica e del linguaggio, il fanciullo comincerà a diventare cosciente dell'effetto che il suo agire sviluppa sugli altri ed allora (verso i quattro anni) la sua espressione perderà la spontaneità (*reazioni di presenza*) e il bambino, attraverso moine, sorrisi e bronci cercherà di attirare l'attenzione su di sé.

L'attività prassica, però, permette soprattutto di aumentare la plasticità della *funzione di aggiustamento* e di sollecitare l'assunzione di informazioni sempre più precise sull'ambiente circostante. I progressi più significativi sul piano gestuale hanno la loro base sull'aggiustamento posturale, che beneficia di una regolazione tonica molto più precisa. Lo sviluppo del controllo tonico consente l'eliminazione di tensioni parassite (paratonie) e delle sincinesie, soprattutto se il fanciullo non è troppo sollecitato sul piano emozionale dalla eccessiva attenzione dell'adulto e dalla sua troppo grande esigenza di controllo sui dettagli del movimento. I giochi funzionali e simbolici ma soprattutto le situazioni della vita quotidiana con le quali si confronta (alimentarsi, lavarsi, vestirsi, andare in bicicletta o con i pattini e così via) danno occasione al bambino di accrescere il suo repertorio gestuale. *“Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, saltare, salire, scendere ecc... piano.. veloce...), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate. Tra i*

⁸⁸ Dellabiancia M. P. *L'educatore motorio dell'infanzia*. Libreria Universitaria Floriani, Macerata 2012, pag. 91

⁸⁹ L'io (o identità della persona): è la componente che apprende, organizza, interpreta l'esperienza. Esprime l'esistenza dell'individuo come separato, distinto dagli altri, costante e continuo nel tempo

*cinque ed i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé e sugli altri, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate, matura ed esercita la motricità fine*⁹⁰.

Dai quattro ai cinque anni sa variare il ritmo del suo passo, corre, mantiene l'equilibrio su un piede, lancia dall'alto in basso. È divenuto ulteriormente abile nell'arrampicarsi, sa guidare con familiarità un triciclo e sta migliorando rapidamente la capacità di giocare con palle di dimensioni differenti, ha ormai raggiunto un buon equilibrio statico anche in condizioni relativamente precarie, è capace di saltare verso il basso con buon equilibrio nella fase di volo durante la quale, tuttavia, non compie ancora movimenti, focalizzando la sua attenzione sul punto d'arrivo. Il controllo della postura è affinato, saltella su un piede, apprende nuovi schemi motori, continua ad avere difficoltà con i piani obliqui e crociati, così come mostra difficoltà nel movimento ritmico, pur sapendosi muovere seguendo la musica.

Secondo l'Epistemologia genetica l'attività ludica realizza fundamentalmente una *funzione di assimilazione* per cui le strutture mentali tendono a piegare la realtà alle proprie forme e ai propri scopi. Nello stadio senso-motorio (fino a due anni), con il gioco funzionale, l'assimilazione consiste nell'esercizio di strutture a vuoto per il puro piacere del funzionamento, ma poi nella motricità utilitaristica dello stadio delle reazioni circolari terziarie che si realizzano con scoperta di nuovi mezzi per raggiungere i fini desiderati, si presenta l'*accomodamento*. I giochi funzionali permettono al bambino di confrontarsi con il mondo degli oggetti e di acquisire nuove prassie. Nello stadio pre-operatorio, tra i due e i sette anni, compare il *gioco simbolico* le cui caratteristiche sono la ripetizione di un modo d'agire ma con un cambiamento di finalità. Nel ripetere il gesto, ora, il bambino riproduce situazioni, oggetti, azioni non immediatamente presenti per cui le azioni ludiche sono decontestualizzate dal loro significato usuale per accogliere e rappresentare altri significati. In questo senso il gioco simbolico segna un passaggio fondamentale nello sviluppo dell'intelligenza, insieme al *linguaggio verbale* e all'*imitazione differita*, ed è piena espressione del *pensiero* e della rappresentazione mentale che derivano dall'*interiorizzazione dell'azione*. Per l'Epistemologia genetica, come già detto, il gioco simbolico in questa fase resta assimilatorio, egocentrico, non socializzato poiché distorce e piega la realtà ai desideri egocentrici del bambino. In questo senso il gioco ha un importante significato emotivo, ma ha scarsa propulsività intellettuale. È soltanto con il passaggio allo stadio successivo, quello operatorio, che il gioco si fa più realistico e adattato alla realtà e, nel contempo, diventa sociale (*gioco con regole*).

Secondo la Scuola di Psicologia storico-culturale, invece, nel gioco simbolico il bambino agisce sulla base dei significati e, anche se ha bisogno ancora di un oggetto come intermediario della sua immaginazione, ciò che conta non sono le proprietà dell'oggetto, ma i significati di cui può essere investito. Mentre per la prima posizione il decentramento compare molto tardi nel gioco, ovvero solo con il gioco regolato, per la seconda il gioco simbolico è fin dall'inizio un intreccio di regole e di immaginazione: non si distingue in questo senso tra gioco simbolico e gioco con regole poiché il primo contiene sempre regole e il secondo situazioni immaginarie. L'immaginazione che opera nel gioco non è elemento di confusione tra realtà e fantasia, mondo interno e mondo esterno, ma molla di sviluppo in quanto crea la zona di sviluppo prossimale.

Mentre per la prima posizione, dunque, nel gioco simbolico non vi è spazio per l'educazione, la seconda attribuisce ad esso una fondamentale valenza educativa: nel gioco infatti, come nell'area di sviluppo prossimale, svolge un ruolo decisivo il compagno esperto, adulto o bambino che sia. La mente di ciascun individuo, infatti, si sviluppa facendo esperienza di strumenti culturali forniti dall'attività congiunta, volta alla soluzione di un problema, con un partner più esperto in grado di agire nell'area di sviluppo prossimale del meno esperto. In tal senso si può considerare il gioco simbolico la "vera attività proiettiva volta a creare un universo magico dove reale e immaginario si mescolano"⁹¹. Non essendo la realtà sempre propizia a permettergli di sperimentare i suoi differenti personaggi, il fanciullo si rifugerà nell'immaginario e si creerà così un universo fantastico che inizialmente osserva un carattere magico, ma non lo conserverà indefinitivamente. Proprio nel gioco simbolico, perciò, l'io del fanciullo diviene « lo », cioè trova la

⁹⁰ Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, allegato A al DL.vo n. 59/04, espansive del D.M. 3 giugno 1991: Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. <http://www.pubblica.istruzione.it>

⁹¹ Le Boulch J. *Op. Cit.* pag. 120

possibilità non solo di esistere nell'immaginario, ma anche nel corso di un'esperienza reale nel momento in cui realtà interiore e realtà esterna sono ancora confuse. Quando sarà realizzato l'adeguamento tra ciò che viene progettato e la verità del percepito, il fanciullo passerà dall'universo magico del gioco simbolico al mondo reale organizzato.

§ 12. EVOLUZIONE DELLA MOTRICITÀ GRAFICA E DEL DISEGNO DEL CORPO

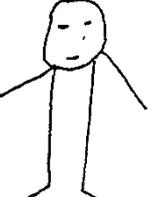
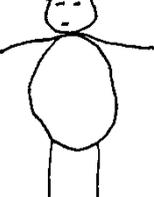
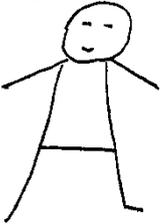
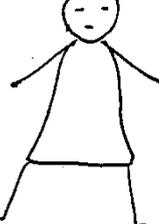
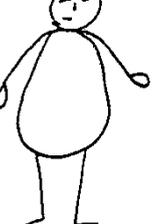
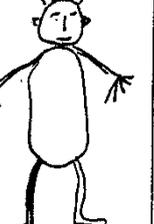
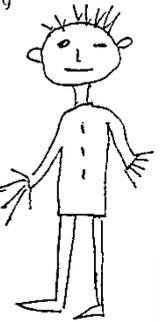
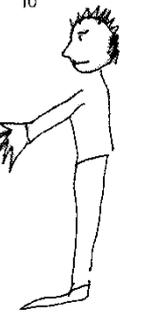
Gli schemi oculo e video-motori (i primi per la collocazione orientata degli oggetti e i secondi per le caratteristiche strutturali delle immagini) che sono messi in gioco nel lasciare una traccia prima e nel disegno poi, si sprigionano da una condotta motoria (controllo del corpo, del braccio e della presa manuale) che viene modificata per dare effetto alle proprietà del campo visivo così come sono colte dal bimbo. All'inizio, però, il problema nell'espressione grafica deriva più dalla difficoltà motoria che da quella percettiva; sembra che l'intenzione espressiva venga tradita dalla scadente realizzazione motoria. La coordinazione gestuale e l'interesse rivolto dal fanciullo alla capacità di lasciare dei tracciati, infatti, devono svilupparsi precedendo di molto l'uso della matita. La prima presa della matita avviene a mano piena anche dopo i dieci e i dodici mesi, età nella quale il fanciullo ha nel frattempo acquisito, per alcuni oggetti, la prensione pollice-indice. Questa '*prassia della matita*' potrà acquisirsi nel corso del secondo anno. Da questo momento il bambino riesce, poi, a compiere semplici *scarabocchi* eseguiti sulla base di movimenti impulsivi come zig-zag che si sovrappongono o serie confuse di cerchi. Questo tipo di attività grafica si basa essenzialmente su di un controllo del movimento riferibile alla radice dell'arto (esercitato *dall'area corticale premotoria* in incipiente maturazione, cfr. prossimo capitolo) e si traduce globalmente in scariche toniche.

Il *grafismo* esprime, infatti, delle caratteristiche tonico-cinetiche che possono rappresentare indizi della dominanza laterale nelle prestazioni motorie di bimanualità (in altre parole, in gesti dove un arto attua il movimento fine e preciso, mentre l'altro sostiene il supporto o funge da esso. Una bimanualità controllata dall'*area motoria supplementare*, cfr. prossimo capitolo). Ciò poi è anche evidente nelle *direzioni e nei sensi di rotazione*: ad esempio, quando si propone al fanciullo di scarabocchiare su di un grande foglio bianco appeso contro al muro. Se egli adopera la mano destra, tratterà sul foglio nella direzione da sinistra a destra partendo dall'asse centrale (perciò quando andrà a puntare la matita all'inizio del rigo, per scrivere partendo dal lato sinistro del foglio, starà usando uno *schema crociato*); se usa la sinistra, tratterà da destra a sinistra partendo dall'asse centrale. Riguardo al senso di rotazione delle linee curve chiuse o ad occhiello, parimenti si ha il senso orario per la mano destra partendo dall'asse centrale, il senso antiorario per la mano sinistra. La lateralità è funzione di una dominanza neurologica che conferisce a uno degli emisferi l'iniziativa dell'organizzazione dell'atto motorio e che sfocerà nell'apprendimento e nel consolidamento delle *prassie bimanuali semplici, complesse e crociate*.

L'accento della prevalenza manuale, per taluni ricercatori, può essere colto verso i quattro mesi, quando il fanciullo è capace di seguire per la prima volta con gli occhi lo spostamento di una sua mano. A partire dai sette mesi la prevalenza si rivela, per altri, quando una delle mani si mostra più abile dell'altra nelle manipolazioni e per il fatto che il fanciullo tende a utilizzarla di preferenza; tra i due e tre anni, tuttavia, tale prevalenza sarebbe fluttuante e la lateralità non sarebbe ancora definitivamente stabilizzata. Permettere al fanciullo di organizzare da solo le sue attività motorie globali è l'azione educativa fondamentale per farlo nelle migliori condizioni per accedere ad una lateralità omogenea e coerente. Così il grafismo dopo i due anni diventerà un atto intenzionale e volto ad ottenere un tracciato che però, inizialmente, risulta fine a se stesso (un tracciato per lasciare la traccia del movimento). Il primo controllo della dominanza cinestesica consiste nel frenare l'impulsività del tracciato e nel mantenerlo in un quadro spaziale definito (i limiti del foglio). A partire dai due anni e mezzo il controllo visivo si eserciterà in modo sempre più preciso, ma il progresso del grafismo non è possibile se non nella misura in cui le coordinazioni motorie si sono sviluppate.

L'esperienza dello specchio, come abbiamo detto, porta all'appropriazione dell'immagine speculare di sé, che favorisce la fusione di due realtà globali del corpo: l'una, primigenia, fatta di sensazioni viscerali, muscolari e cinestesiche diffuse e organizzate come un tutto negli aggiustamenti prassici e posturali; l'altra, più recente che funge da trama all'organizzazione dell'immagine visiva e che perciò viene rappresentata come una figura fissa che si stacca su di uno sfondo, all'interno della quale sono già identificati alcuni elementi fondamentali, seppur mal localizzati. Le conoscenze topologiche, acquisite dal fanciullo nel corso delle sue esperienze sullo

spazio, così possono applicarsi al suo corpo. L'immagine (visiva) del corpo si struttura, quindi, grazie ad una migliore discriminazione delle parti e allo stabilirsi dei rapporti di prossimità e di collegamento tra di esse. Delle varie prove che permettono di tracciare i progressi realizzati dal fanciullo nella conquista di una rappresentazione mentale fedele dell'immagine del suo corpo, si può privilegiare quella del disegno dell'uomo (o dell'omino).

1 	2 	3 	4 																		
Con la testa compaiono insieme le gambe. <i>2 anni</i>	Quasi sempre gli occhi hanno la preferenza sulle altre parti della testa <i>2 anni e 1/2</i>	la bocca, le braccia i piedi <i>3 anni</i>	<u>Uomo patata</u> Le fig. 4, 5 e 6 sono munite di quattro linee filiformi. <i>4 anni</i>																		
5 	6 	7 	8 																		
<u>Uomo casa</u> <i>4 anni</i>	<u>Uomo campana</u> <i>4 anni</i>	Il naso, le dita sono disegnate a raggiera, a rastrello, a cerchio. <i>4 anni e 1/2</i>	Gli arti non vengono disegnati con linee filiformi. Orecchie - <i>5 anni</i>																		
9 	10 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>FIGURA</th> <th>ETA' MENTALE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2 anni</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2 anni e 6 mesi</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3 anni</td> </tr> <tr> <td>4-5-6</td> <td>4 anni</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>4 anni e 6 mesi</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>5 anni</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>6 anni</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>7 anni</td> </tr> </tbody> </table>		FIGURA	ETA' MENTALE	1	2 anni	2	2 anni e 6 mesi	3	3 anni	4-5-6	4 anni	7	4 anni e 6 mesi	8	5 anni	9	6 anni	10	7 anni
FIGURA	ETA' MENTALE																				
1	2 anni																				
2	2 anni e 6 mesi																				
3	3 anni																				
4-5-6	4 anni																				
7	4 anni e 6 mesi																				
8	5 anni																				
9	6 anni																				
10	7 anni																				
Quintuplicata delle dita. Collo. Sopracciglia. Vestito. Piedi sulla stessa direzione <i>6 anni</i>	<u>Uomo di profilo</u> <i>7 anni</i>	da D. WIDLÖCHER (adattamento APPIANI)																			

Molto utilizzata in Italia questa prova propone chiari esiti (sintetizzati nella tabella):

a) la prima rappresentazione figurata, che si pone verso i *tre anni*, consiste in una figura circolare con linee irregolari rappresentate all'interno di un cerchio. Poco dopo i tre anni, il bambino disegna un cerchio con occhi, naso, bocca. In seguito, aggiunge al cerchio due tratti che rappresentano gli arti inferiori.

b) Verso i *quattro anni*, un cerchio rappresenterà la testa con occhi, naso, bocca, orecchie, qualche volta anche con i capelli. Un secondo cerchio rappresenterà il tronco, da cui partono gli arti.

c) A *cinque anni* il bambino raffigura le mani e i piedi, le dita della mano appaiono sotto forma di tratti, i piedi sotto forma di escrescenze degli arti inferiori.

d) Intorno ai *sette anni*, la traduzione attraverso il grafismo dell'immagine visiva del corpo ha acquisito le sue fondamentali particolarità; ma la precisione e la varietà del dettaglio variano considerevolmente da un bambino all'altro.

La fedeltà con cui si può stabilire il livello reale della rappresentazione visiva che il fanciullo ha del suo corpo attraverso il disegno dell'uomo è però limitata, da una parte, dalla differenza tra la rappresentazione mentale e la motricità grafica, e, dall'altra, dal carattere in qualche modo sempre proiettivo della prova (un test specifico per queste dimensioni è quello della "figura umana").

§ 13. RUOLO DELLE FUNZIONI D'INTERIORIZZAZIONE E D'AGGIUSTAMENTO

La funzione d'interiorizzazione e l'attenzione centrata sul corpo permettono di stabilire relazioni sempre più precise tra ciò che è visualizzato e ciò che è percepito somestesicamente. L'utilizzazione ludica di questa forma di attenzione avverrà durante la realizzazione di prassie familiari e molto automatizzate, come le azioni della vita quotidiana, vestirsi, scarabocchiare, aprire una porta, lanciare una palla, rotolarsi per terra, arrampicarsi, manipolare un oggetto. L'adulto per favorire questo sviluppo non deve attirare l'attenzione del fanciullo sulla riuscita del compito, ma su ciò che si prova nel corso della realizzazione. È importante, inoltre, che le esperienze percettive del fanciullo, basate sulla sensazione del corpo proprio, siano associate alla verbalizzazione. Il bambino deve apprendere verbalmente il nome delle diverse parti del corpo rapportandole sempre ad una esperienza percettiva. Deve essere proposta, dunque, *un'associazione somestesica verbale* riferita al referente visivo e non soltanto un'associazione verbale visiva.

Tra i tre e i sei anni, se si tiene considerazione delle conquiste del periodo precedente, si può affermare che non avviene sul piano della coordinazione prassica un progresso davvero significativo, perché i progressi più rilevanti ed evidenti della motricità funzionale e ludica di questo periodo si basano di più sulla regolazione tonica e sull'aggiustamento della postura che non sulla realizzazione del gesto. Il periodo del *corpo vissuto* (dalla nascita a tre anni) è decisivo, infatti, nella formazione della personalità, nella misura in cui l'io si sviluppa mediante le strutture senso e percettivo-motorie e nella misura in cui il fanciullo ha la possibilità di prendere e di comprendere una grande diversità di atteggiamenti che permettono lo scambio con gli altri. Ma nel passaggio al periodo del *corpo percepito* (da tre a sei anni) il bambino comincia ad essere capace di passare dalla semplice identificazione imitativa che gli fa assumere inconsciamente certi atteggiamenti o posture o mimiche, ad un'imitazione originata da un'immagine mentale che si traduce in un'organizzazione posturale e mimica adattata alle sue proprie reazioni emotive. In tal senso l'organizzazione tonico-emotiva non è più comandata dai suoi bisogni immediati, ma può essere l'oggetto di un'attività intenzionale.

Nel momento in cui l'immagine visiva del corpo e la sua immagine somestesica si saranno fuse, perciò, verrà raggiunto uno stadio importante sulla via della strutturazione delle competenze psicomotorie, perché l'apprendimento delle prassie non dovrà utilizzare forzatamente il solo canale *per prove ed errori* (processo di aggiustamento globale), ma potrà cominciare ad attingere al canale della *ristrutturazione improvvisa del quadro percettivo* (con aggiustamento specifico ad una immagine mentale anticipata). Ovviamente si tratta di un processo maturativo che richiede un completo arco di tempo per realizzarsi (talché si definirà compiutamente solo nel terzo periodo, quello del *corpo rappresentato*, cioè da 6 a 10/12 anni); all'inizio di questo terzo periodo l'aggiustamento motorio, infatti, resta ancora globale e i progressi sul piano prassico sono dovuti, da una parte, alla moltiplicazione degli schemi e, dall'altra, allo sviluppo della funzione simbolica. Sul piano motorio propriamente detto, perciò, il progresso più significativo consiste in un migliore controllo tonico e posturale da cui dipenderà l'evoluzione dell'attenzione e della percezione⁹².

L'unica struttura motoria che si avvantaggia rapidamente durante questa fase evolutiva è la *coordinazione oculo-manuale nelle gestualità e nelle azioni balistiche*. I movimenti di presa della palla al volo, ad esempio, sono balistici perché si realizzano con riferimento a parabole di oggetti

⁹² Le Boulch J. *Op. Cit.*, pag. 124 e seg.

lanciati nello spazio ambientale e tali gesti sono anche reattivi, perché si svolgono in un tempo così breve che non concede né una fase di preparazione, dove lavorare con l'aggiustamento mediante immagine mentale, né una correzione del gesto in corso d'azione, ma solo finale sull'esito di riuscita o non riuscita. Il movimento balistico richiede, in altre parole, per ottenere un risultato positivo, un repertorio di esperienze pregresse che abbia reso automatica la risposta motoria alle differenti parabole possibili. Per questo motivo dai tre ai sei/sette anni si assiste ad un rapido sviluppo di competenza, almeno nelle situazioni caratterizzate dalla frequenza adeguata di applicazioni esercitative, sia coi giochi spontanei che col gioco-sport.

§ 14. STRUTTURE TEMPORALI: DURATE E RITMI

Fin dalla nascita i ritmi corporei spontanei debbono adeguarsi alle condizioni temporali imposte dall'ambiente, mentre prima, l'interrelazione tra l'organismo materno e quello del fanciullo determinava in sincronica sinergia il tempo degli automatismi cadenzati più primitivi, come gli spostamenti riflessi del feto o le oscillazioni cadenzate della testa e del tronco⁹³ sui ritmi cardiaco, respiratorio e digestivo della madre. Questi ritmi sono la traduzione di un'oscillazione tonica, cioè di una pulsazione che fa alternare la tensione e il rilassamento, in dipendenza dell'attività spontanea della formazione reticolare. Dopo la nascita, i ritmi si atualizzano nel dondolio, che, quando obbedisce ad una cadenza appropriata, ha un'efficacia sicura sull'abbassamento del livello tonico tanto da indurre il rilassamento e poi il sonno (ecco perché le madri dondolano il bambino quando piange). Queste oscillazioni toniche fondamentali sono non soltanto in rapporto con l'eccitazione labirintica, ma risultano anche fortemente influenzate dalle informazioni sonore ritmiche che giungono ora dall'esterno, come giungevano prima al corpo del feto (i battiti cardiaci, i movimenti peristaltici dell'intestino della madre). In tal senso tutti i ritmi motori spontanei, così come essi si manifestano dopo la nascita, cioè i riflessi arcaici ritmici come il camminare automatico, l'automatismo respiratorio, l'automatismo di suzione e i ritmi di oscillazione, si instaurano durante la vita intrauterina.

Dopo la nascita, dunque, uno degli aspetti fondamentali della relazione madre-figlio è la regolamentazione dei ritmi biologici del fanciullo. Durante gli scambi corporei tra la madre e il fanciullo, il ritmo dei movimenti della madre deve adeguarsi al tempo proprio del fanciullo realizzando, così, uno scambio tonico-sincrono inverso rispetto a quelli della gestazione. L'utilizzazione ritmica del linguaggio o del canto contribuisce a consolidare i ritmi motori spontanei del fanciullo la cui stabilità garantisce un buon equilibrio tonico-emotivo. Più tardi, nel periodo dell'acquisizione delle prassie fondamentali, l'importanza dell'atteggiamento educativo degli adulti e dell'ambiente è essenziale per migliorare o mantenere il buon ordine temporale del movimento e la spontaneità. L'ambiente deve favorire le esperienze prassiche assicurando un buon clima di sicurezza e di tranquillità. Un ambiente che svalorizzasse l'attività corporea a vantaggio delle attività a carattere cognitivo, avrebbe un'influenza negativa sulla buona armonia del corpo. Ne deriverebbe una diminuzione di spontaneità motoria e di disponibilità, che si manifesterebbe con movimenti rigidi e privi di naturalezza. Queste manifestazioni si osserverebbero prima in presenza dei genitori, poi diverrebbero una caratteristica della personalità sempre più difficile da modificare, qualora si prolungasse un simile clima educativo.

Per la sua origine, l'aggiustamento spontaneo al tempo ritmato è più precoce rispetto alla percezione cosciente del ritmo temporale. Esso può essere sollecitato nelle prove di *sincronizzazione senso-motoria*. Con la sincronizzazione senso-motoria, infatti, è possibile influenzare la motricità ritmica del fanciullo. La maggior parte degli Autori parla di sincronizzazione senso-motoria nei fanciulli a partire dai tre/sei anni. C'è sincronizzazione senso-motoria quando ad una serie di stimoli sonori periodici (cadenza o ritmo cadenzato) si riesce a giustapporre una realizzazione motoria corrispondente. A tre anni, però, l'organismo può adattarsi ad una realtà temporalmente strutturata al solo livello del vissuto. È il fenomeno della sintonizzazione che può sfociare nell'acquisizione di automatismi stabili, bene adattati all'ambiente e suscettibili di accomodamento. Il 'lavoro percettivo' è il passaggio dal trattamento automatico dell'informazione al trattamento di questa stessa informazione posta sotto il controllo dell'attenzione selettiva. Ne deriva che l'informazione ritmica sarà oggetto di un passaggio al livello dell'analisi cosciente e sfocerà nella possibilità di una riproduzione partendo da una vera *operazione mentale*.

⁹³ Le Boulch J. *Op. Cit.* pag. 131 e seg.

Le *strutture temporali* che si possono percepire sono fondamentalmente due: le durate e le strutture ritmiche. Per le durate è fondamentale riconoscere ciò che dura più o meno a lungo, apprezzare le uguaglianze e le differenze. La *struttura ritmica* invece rappresenta una successione di elementi che non sono uguali tra di loro e rappresenta, sul piano spaziale, la percezione delle forme di un *insieme* costituito da *toni o pulsazioni* collocati a distanze diverse che si ripete in continuità. La strutturazione temporale si sviluppa nel bambino a partire dall'adeguamento motorio a delle semplici cadenze, per poi evolversi con l'acquisizione successiva di tempi e velocità diversi da quelli spontanei. Nel fanciullo dai tre ai sei anni è difficile avere dati precisi sulla cronologia dell'acquisizione della durata. Tuttavia, alla fine di questo periodo egli deve essere in grado di differenziare durate medie (da 60 a 80 millesimi di secondo d'intervallo) e durate brevi (da 20 a 60 millesimi di secondo) da durate lunghe (da 80 a 120 millesimi di secondo). Tale percezione è immediata e dipende dalla buona attitudine alla sincronizzazione senso-motoria spontanea.

La percezione delle strutture ritmiche si acquisisce da strutture semplici, di tre elementi, progredendo successivamente in complessità. Il bambino dai tre ai sei anni può riprodurre forme di tre o quattro elementi; dopo gli otto anni, egli può fissare fino a sette o otto elementi. Inoltre, a partire dai sei anni, il fanciullo potrà articolare più sotto-insieme che gli permetteranno di riprodurre forme temporali sempre più diversificate. Pertanto, per l'acquisizione della strutturazione temporale, non vi è una precisa corrispondenza d'età, ma semplicemente un progredire dal più semplice al più complesso. Il lavoro che gli adulti devono svolgere con bambini intorno ai sei anni sarà rivolto a favorire l'espressione dei ritmi corporei spontanei e la possibilità di sincronizzarli a supporti sonori adatti e, inoltre, ad educare la percezione uditiva dei ritmi, in particolare delle strutture ritmiche. L'attenzione a questi aspetti dello sviluppo non è soltanto un impegno prevalente di campi specifici della scuola dell'infanzia o di ambiti di quella primaria, perché l'evolversi della strutturazione spazio-temporale è fondamentale per la riuscita globale nelle attività scolastiche e per la sua ricaduta nell'apprendimento di lettura, scrittura e calcolo.

§ 15. RAPPORTO TRA CORPO E SPAZIO. ACCESSO ALLO SPAZIO EUCLIDEO

Lo spazio è inizialmente il luogo occupato dal corpo e nel quale si sviluppano i movimenti del corpo. È quindi lo spazio personale e gesticolatorio d'azione, uno spazio, in altre parole, delimitato dall'accesso prima alla stazione seduta e poi alla stazione eretta che permettono di scoprire gli oggetti, fino a quando la locomozione estenderà il campo d'azione favorendo le scoperte nello spazio ambientale. Attraverso l'esercizio senso-motorio, il bambino percepisce l'oggetto che, inizialmente, è riconosciuto come invariato e con le stesse proprietà nel corso dei suoi spostamenti. Più tardi, verso gli otto - nove mesi, l'oggetto diventa permanente e il bambino diventa capace, anche in sua assenza, di richiamarlo mentalmente con la rappresentazione mentale. Tale possibilità di sostituire all'oggetto la sua immagine corrisponde all'emergere della funzione simbolica. L'evocazione dell'oggetto attraverso l'immagine sarà un supporto fondamentale per lo sviluppo dell'attività percettiva. Quando si troverà in presenza di un nuovo oggetto, il bambino potrà paragonarlo, attraverso la rappresentazione mentale, agli scherni percettivi elaborati nelle pregresse esperienze.

Inizialmente l'oggetto è identificato e memorizzato in rapporto all'azione che il fanciullo può esercitare su di esso: gli oggetti sono quelli che egli mangia, sbatte, lancia, rompe. L'utilizzazione di alcuni indici percettivi permetterà d'individuare caratteri comuni a parecchi oggetti, i quali potranno essere in tal modo raggruppati in categorie, cioè in vere strutture mentali. L'organizzazione dello spazio visivo, supporto della rappresentazione mentale delle diverse forme geometriche, passa attraverso l'associazione costante tra la vista e il tatto nella manipolazione e attraverso la vista e la cinestesi nel grafismo e nel disegno. Fin dai tre anni, infatti, ovvero in altre parole a partire dal momento in cui il fanciullo abbozza il primo disegno dell'omino, egli progredisce assai rapidamente nelle riproduzioni figurative.

Dagli elementari rapporti topologici basati sull'oggetto stesso e sugli elementi dell'ambiente che gli sono contigui (il piano che sostiene l'oggetto o le pareti della stanza), si svilupperanno progressivamente le nozioni di verticale e di orizzontale. All'inizio il bambino disegna i personaggi come fluttuanti nello spazio del foglio. Fra i quattro e i cinque anni si notano le prime preoccupazioni circa l'orientamento, cioè il posizionamento di figure in rapporto ad elementi esterni come la linea di terra o la linea dell'orizzonte. Il personaggio allora possiede due dimensioni, altezza e larghezza, ed è disegnato di faccia. Al contrario, i primi animali, come il cane e il gatto, sono rappresentati di profilo.

Proprio a partire dai rapporti topologici il fanciullo accederà anche alla percezione delle forme geometriche. *L'esplorazione tattile* ha inizialmente un'importanza maggiore rispetto all'esperienza grafica che, infatti, tradurrà ciò che è stato sperimentato a livello senso-motorio. La prima organizzazione topologica che il bambino effettua avviene all'interno della figura stessa (contiguità, ordine, successione, apertura, chiusura). Importante, poi, è la scoperta dell'angolo retto, che permette di ritagliare l'interno della figura con un sistema di coordinate ortogonali ancora appartenente alla stessa figura e successivamente applicabile a qualunque situazione. Nel momento in cui il bambino rappresenta un personaggio su di un pendio, infatti, esso è perpendicolare al pendio, perché *la nozione di verticalità o di gravità* non è ancora acquisita. Tra i quattro e i sette anni, il fanciullo è capace di costruire una retta infilando degli spilli che allinea uno dopo l'altro, a condizione che possa disporre di un bordo di tavolo o di scatola come riferimento concreto per un sistema di parallelismi. Dopo i sette anni, egli potrà effettuare correttamente questa costruzione senza alcun riferimento concreto perché ne avrà interiorizzato il sistema ortogonale. La scoperta della retta, poi, è un'indicativa apertura alla *nozione di asse*, per la quale le proprietà fino allora attribuite all'oggetto potranno estendersi ad uno spazio astratto, avviando alla geometria euclidea e a quella proiettiva. Mentre nei rapporti topologici le proprietà della figura erano considerate in se stesse, infatti, negli spazi proiettivo ed euclideo si tratta di situare gli oggetti secondo sistemi di riferimento esterni ad essi.

Nello spazio proiettivo, l'oggetto o la figura non è più vista in quanto tale, ma in rapporto al *punto di vista* di un osservatore che ha una certa visuale dell'oggetto o della figura. Nel disegno la prospettiva viene introdotta quando il bambino conquista questo concetto di spazio, ovvero intorno agli otto - nove anni. Lo spazio euclideo rappresenta un *vasto reticolo* che permette di stabilire relazioni di *ordine metrico* tra gli oggetti. I riferimenti fondamentali sono rappresentati ancora dall'asse verticale e da quello orizzontale con l'aggiunta dell'asse sagittale (terza dimensione), a partire dai quali si stabilisce un sistema di coordinate tridimensionale esterno. Ogni oggetto posto in questo reticolo è dunque coordinato in rapporto agli altri, secondo tre tipi di rapporti simultanei: [(sinistra – destra) + (sopra – sotto) + (davanti – dietro)]. La possibilità di stabilire queste relazioni tra oggetti nello spazio passa per l'orientamento del proprio corpo, cioè attraverso l'utilizzazione degli assi scoperti prima nella relazione con l'oggetto e poi utilizzati per simbolizzare il proprio corpo che è esso stesso oggetto dello spazio, ma inizialmente ne era anche il riferimento principale⁹⁴.

Progressivamente, le nozioni di alto e di basso sono state applicate a qualunque corpo verticale a partire dai tre anni; anche l'avanti e il dietro ad un corpo orientato saranno facilmente riconosciuti e verbalizzati. Però solo alla fine di questo stadio (sei/sette anni) il bambino comprenderà anche le nozioni di destra e sinistra su di sé affidandosi ai criteri cinestesici (alla memoria del corpo per un'azione che si svolge abitualmente sempre con quella mano) per poter distinguere tra i due lati. Una volta preso coscienza di essere un corpo orientato, il bambino riverserà sullo spazio circostante tale schematismo: così la sua geometria proiettiva spontanea gli permetterà di estendere allo spazio gli assi del corpo che serviranno anche da assi di coordinamento per accedere a uno spazio euclideo dimensionato. È, perciò, importante non intraprendere in modo avventato il lavoro d'interiorizzazione, che può essere adeguato solo se il bambino ha raggiunto uno stadio di efficienza prassica vissuto da lui come efficace. Se non viene soddisfatta questa condizione, egli opporrà resistenza ai tentativi tesi a sollecitarne la funzione d'interiorizzazione vanificando l'insegnamento.

16. LETTO-SCRITTURA DAI TRE AI SEI ANNI

Nel grafismo dagli scarabocchi si passa ai vari tipi di linee (verticale, obliqua, orizzontale, aperta, chiusa), per passare poi al cerchio, all'incrocio di linee e alla stesura del colore. Da qui, poi, si assiste a vari tipi di tratti (continuo, spezzato, curvo, ondulatorio), il semicerchio, l'imitazione dei tratti, il controllo della direzione e della dimensione grafica, la chiusura del cerchio antioraria e infine il disegno imitativo e geometrico. Si passa, dunque, al linguaggio scritto. Sul linguaggio scritto, per il bimbo da tre a cinque anni, sono state fatte varie ricerche, tra queste Ferreiro e Teberosky (1994)⁹⁵ affermano che l'apprendimento della lettura e della scrittura non può ridursi solo ad un insieme di tecniche percettivo-motorie, né alla sola volontà o alla sola motivazione, ma

⁹⁴ Dellabiancia M. P. *Op. Cit.* pag. 113

⁹⁵ Ferreiro E., Teberosky A. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1994

si deve fare riferimento ad una vera e propria acquisizione concettuale. Secondo le due note studiose non va accettata l'uguaglianza "alfabetizzazione = scolarizzazione". Infatti i bambini già prima dell'ingresso nella scuola sono esposti ad una massiccia stimolazione sulla corrispondenza più o meno corretta tra suoni e segni, finalizzata a fissare le prime regole associative di trasposizione⁹⁶ (anche se talvolta errate, come quando sentendo dire che il papà va al bar, credono che ci sia scritto "bar", dove invece sta scritto "caffè"). L'insegnamento, nel momento in cui si propone di trasmettere al bambino gli strumenti tecnici per realizzare la lettura e la scrittura, deve tener conto delle conoscenze pregresse e delle singole strategie d'apprendimento da questi attivate spontaneamente.

I livelli di costruzione della lingua scritta nel bambino dai tre ai cinque anni, per le due ricercatrici citate, sono essenzialmente quattro.

- Il livello presillabico è la prima tappa dove il bambino è in grado di distinguere il disegno dal linguaggio scritto. Questa fase comprende produzioni di transizione tra il disegno e la scrittura come l'utilizzo di forme stilizzate che non sono veri e propri disegni, ma fanno in qualche modo riferimento alle caratteristiche figurali dell'oggetto significato in una sorta di scrittura ideografica.
- Il livello sillabico è la seconda tappa contraddistinta dalla comparsa dei segni grafici tipici del sistema scritto. Insieme alle lettere dell'alfabeto compaiono anche delle pseudo lettere la cui somiglianza alle prime testimonia lo sforzo di adattamento del bambino al modello visivo.
- Il livello sillabico-alfabetico è la terza tappa e corrisponde alla comparsa delle condotte di differenziazione, quando il bambino cerca di rappresentare ogni parola diversa con segni diversi, nella convinzione che per leggere cose distinte debba esserci una differenza oggettiva fra le scritture.
- Il livello alfabetico è la quarta tappa e riguarda la scoperta del rapporto convenzionale del suono con la parola scritta. Compare l'ipotesi sillabica che è la prima messa in corrispondenza tra alcune parti dello scritto e parti dell'aspetto sonoro delle parole⁹⁷.

La letto-scrittura, infatti, è un'azione globale e predittiva dell'intera parola o dell'enunciato che, nel lettore più abile, congiunge dinamicamente l'azione di decodifica (lettura) o di codifica (scrittura), con la comprensione o l'espressione del pensiero e simultaneamente col movimento oculare di visione focale per la prima e, nella scrittura, anche di coordinazione dell'arto dominante per un movimento che segue il rigo secondo la scansione da sinistra a destra. *"Il processo di letto-scrittura avviene, però secondo una successione di balzi, fissazioni e regressioni continui dello sguardo (Cornoldi 1985, Crispiani 2009), perciò si ripropongono continuamente anche questi due processi modulari dell'orientare e del puntare lo sguardo, il primo per ogni unità di comprensione semantico-concettuale e il secondo per ogni scatto saccadico⁹⁸. Ovviamente non sono la medesima cosa, ma atti molto diversi l'uno dall'altro: mentre il secondo, infatti, mi fa puntare entrambi gli occhi in modo combinato verso il punto di mira, permettendomi di fissarlo, il primo, invece, è capace di collocarmi nello spazio secondo un sistema di riferimento determinato da parametri oculo-visivi e, dunque, secondo uno dei due sistemi di riferimento spaziale che sono stati ampiamente discussi ancora di recente da Rizzolatti e Sinigaglia (2006)⁹⁹ e che vedremo nell'appendice.*

Ma per compiere tutto ciò il bambino deve aver sviluppato un buon possesso degli schemi oculo-motori e prassici crociati: persino per collocarsi all'inizio del rigo, infatti, la prassia normale per il destrimane (vista nel paragrafo 12) che va dall'asse centrale verso destra, dev'essere forzata con l'incrocio verso sinistra dell'asse medesimo, ma poi ricorre in ogni a capo, in ogni riorientamento e in ogni scatto saccadico ... Va da sé che problemi di controllo degli schemi crociati, come dice da tempo P. Crispiani, determinano poi grossi problemi di letto-scrittura a cui si possono aggiungere anche tutti gli altri processi motori eventualmente deficitari nella lateralizzazione, nella sequenza spaziale (topologica e proiettiva), nella cadenza ritmica e così via.

⁹⁶ Crispiani P. *Dossier DSA 2008-CLIDD Clinica della dislessia e disgrafia* Floriani, Macerata 2009, pp. 56-57

⁹⁷ Crispiani P. *Op. Cit.* pp. 57-58

⁹⁸ *I movimenti saccadici* sono piccole escursioni coniugate degli occhi che avvengono in modo rapido quando spostiamo il nostro sguardo da una parola all'altra della riga che stiamo leggendo. Hanno il compito di riportare (con maggiore o minor precisione) sulla fovea (il punto di maggior discriminazione visiva) l'oggetto dello sguardo che, nello spostamento lungo la riga, era venuto a cadere su territori della retina esterni alla fovea medesima e perciò si era reso poco discriminabile.

⁹⁹ Crispiani P, Dellabiancia M. P. *Op. Cit.*

Bibliografia

1. Adams J. A. A Closed-loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior* 1971; 3: 101–50
2. Bernstein N. A. *Fisiologia del movimento. Problemi della regolazione, della coordinazione dei movimenti e della fisiologia dell'attività*. SSS, Roma 1989
3. Bruner J. S. *Psicologia della conoscenza*. Armando, Roma 1976
4. Camaioni L., Di Blasio P. *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna 2002
5. Camerini G. B., De Panfilis C. *Psicomotricità dello sviluppo*. Carocci Faber, Roma 2003
6. Cottini L., *Psicomotricità*. Carocci, Roma 2003
7. Crispiani P. *Dossier DSA 2008-CLIDD Clinica della dislessia e disgrafia* Floriani, Macerata 2009
8. Crispiani P. *Hermes 2012. Glossario scientifico professionale*. Junior, Bergamo 2011
9. Crispiani P. *Itard e la pedagogia clinica*. Tecnodid, Napoli 1998
10. Crispiani P. *Pedagogia clinica*. Junior, Bergamo 2001
11. Crispiani P., Dellabiancia M. P. Approccio neuromotorio ai DSA come disprassia sequenziale. *L'integrazione scolastica e sociale* 2010; 9, 2: ISSN 1720-996X
12. Crispiani P., Giacconi C. *Diogene 2008. Manuale di diagnostica pedagogica*. Junior, Bergamo 2008
13. Danesi M. *Neurolinguistica e glottodidattica*. Liviana, Padova 1988
14. De Ajuriaguerra J. *Manuale di psichiatria del bambino*. Masson, Milano 1979
15. Dellabiancia M. P. *L'educatore motorio dell'infanzia*. Floriani, Macerata 2012
16. Fedrizzi E. *I disordini dello sviluppo motorio*. Piccin Nuova Libreria, Padova 2004
17. Ferreiro E., Teberosky A. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1994
18. Gesell A. *I primi cinque anni della vita*. Astrolabio, Roma 1950
19. Gratiot-Alphandéry H., Zazzo R. *Trattato di psicologia dell'infanzia*. Vol. 2 Lo sviluppo biologico, Armando Roma 1971
20. Jeannerod M. Un modello gerarchico delle azioni volontarie dirette a uno scopo. *Sistemi intelligenti*. 1990, 2, 1, pp. 7-24
21. Kandel E. R. et Alti, *Fondamenti delle Neuroscienze e del comportamento*. Ambrosiana, Milano 1999
22. Landreth C. *Comportamento e apprendimento nell'infanzia*. La nuova Italia Firenze 1976
23. Le Boulch J. *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Armando, Roma 1999,
24. Le Boulch J. *Verso una scienza del movimento umano*. Armando, Roma 1975
25. Lo Coco G., Lo Verso G. *La cura relazionale*. Raffaello Cortina, Milano 2006
26. Lurija A. R. *Le funzioni corticali superiori dell'uomo*. Giunti, Firenze 1967
27. Lurija A. R. *Come lavora il cervello*. Il Mulino, Bologna, 1977
28. Mecacci L. a cura di. *Neurofisiologia e Cibernetica*, Ubaldini, Roma 1973
29. Mussen P. H. et Alti. *Lo sviluppo del bambino e la personalità*. Zanichelli, Bologna 1976
30. Nash P. *Psicologia dello sviluppo. Un approccio psicobiologico*. Giunti Barbera, Firenze 1975 e Reuchlin M. *Manuale di Psicologia*, Editori riuniti, Roma 1981
31. Nicoletti R. *Il controllo motorio*. Il Mulino Bologna 1992
32. Oliverio Ferraris A., Oliverio A. *Psicologia*. Zanichelli, Bologna 2002
33. Piaget J. *La costruzione del reale nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze 1973 (Ed. orig. 1936)
34. Piaget J. *La formazione del simbolo nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze 1970
35. Piaget J. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Giunti e Barbera, Firenze 1968 (Ed. orig. 1937)
36. Pizzo Russo L. *Introduzione al test del disegno dell'uomo*. Giunti e Barbera, Firenze 1977
37. Rizzolatti G., Sinigaglia C. *So quel che fai*. Raffaello Cortina, Milano 2006
38. Royer J. *La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana*. Organizzazioni Speciali, Firenze 1979
39. Schmidt R. A. A Schema Theory of Discrete Motor Skills Learning. *Psychological Review*. 1975; 82: 225 – 61
40. Sečenov I. M. *I riflessi nel cervello*. Editori Uniti Roma 1971
41. Slobin D. I. *Psicolinguistica*. La nuova Italia, Firenze 1975
42. Spitz R. A. *Il primo anno di vita del bambino*. Giunti e Barbera, Firenze 1962

43. Von Hofsten C. Eye-hand coordination in the newborn. *Developmental Psychology*.1982;18:450-61
44. Wallon H. *L'origine del carattere nel bambino*. Ed. Riuniti, Roma 1974 (Ed. orig. 1934)

Sitografia

1. Dellabiancia M. P. *Concezioni scientifiche e modelli della funzione motoria*. www.dellabiancia.it/educazionefisica.htm
2. Dellabiancia M. P. *Nuove prospettive per la pedagogia del corpo e del movimento dai contributi delle neuro-scienze cognitive (2006)*. www.dellabiancia.it/educazionefisica.htm
3. Dellabiancia M. P., *Itinerari di percezione, conoscenza coscienza del corpo*. www.dellabiancia.it/educazionefisica.htm
4. Dewey J. *Il concetto di arco riflesso in psicologia*. <http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/reflex.htm>
5. Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, allegato A al D.lvo n. 59/04, espansive del D.M. 3 giugno 1991: Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. www.pubblica.istruzione.it
6. Pavlov I. P. *Il lavoro delle ghiandole digestive*. http://books.google.it/books/about/The_Work_of_the_Digestive_Glands.htm
7. Skinner B. F. *Il comportamento degli organismi*. www.amazon.com/Behavior-Organisms-B-F-Skinner.htm
8. Thelen E. *Riflesso della marcia automatica*. www.psicomotricista.it/riflessi_neonatali.html
9. Vygotskij L. S., Lurija A. R. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Stralcio citato e tradotto da L. Mecacci. (Ed. Orig. 1932). <http://mondoailati.unical.it/didattica.htm>
10. Watson J. B. *La psicologia come la Behaviorist lo vede*. <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>
11. Wilson R. A., Foglia L. *Embodied cognition (2011)*. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/embodied-cognition/>

Capitolo settimo. Descrizione sintetica della funzione motoria (da Appunti di Neuromotricità. I livello Clidd del Centro Studi Itard).

§ 1. RACCOLTA DELL'INFORMAZIONE SENSORIALE

Abbiamo già visto nel capitolo precedente come del movimento si diano vari modelli logici (rappresentazioni schematiche che sintetizzano con le operazioni fondamentali la complessità di una visione anatomo-funzionale: cfr. Le funzioni esecutive e Modelli teorici sul funzionamento del cervello e della mente in 1° approf)). Nel modello logico si può considerare Percezione l'attribuzione di significato ai dati raccolti con l'attenzione alle diverse sensibilità, anche integrate, e con il trattamento dell'informazione, entrambi processi attivi più o meno intenzionali che si realizzano a livello della corteccia, mentre la Sensazione, pur avendo la funzione essenziale di raccolta degli stimoli, è intesa in senso passivo, come capacità potenziale di ciascun soggetto d'essere influenzato da elementi presenti nel contesto interno o ambientale (si ricordi come il Funzionalismo deweyano consideri la percezione una transazione tra organismo e ambiente, interessandosi così della mente nel corpo o mind-in-body, cfr. bib. 1).

L'Elaborazione, invece, è il procedimento che determina la scelta del gesto che si considera più adeguato e, parimenti, l'Esecuzione è la realizzazione di quel gesto. In tal senso, affrontando il problema fisiologico della Percezione, si può dire che a partire dal singolo recettore, sulle vie nervose che portano l'informazione al punto più alto del sistema nervoso (incrociandosi generalmente dalla metà destra del corpo all'emisfero sinistro e viceversa), sono intercalati diversi centri d'elaborazione e trattamento della medesima; il centro più importante per gli aspetti protopatici (sensazione confusa e generica) è il Talamo che raccoglie tutta la sensibilità, qui sotto

elencata, meno la Propriocettiva inconscia che non raggiunge la corteccia, ma va alla Formazione Reticolare e al Cervelletto dando luogo ad una via di regolazione riflessa, cfr. bib. 8, 9 e 10.

Con Enterocezione s'intende:

1. Sensibilità cenestesica. Raccolta dal sistema nervoso periferico e da quello autonomo, evidenzia le sensazioni degli organi interni connessi alla vita vegetativa, come senso di pesantezza, di gonfiore e tensione oppure, quando si sta bene, di benessere fisico. Si tratta prevalentemente di una sensibilità protopatica.
2. Sensibilità vestibolare (Equilibrio). Relativa alla posizione della testa nello spazio, allo spostamento della medesima in avanti e indietro, in alto e in basso, a destra e a sinistra, sia in accelerazione positiva che negativa e sia in linea retta che in rotazione.
3. Sensibilità propriocettiva o chinestesica o cinestesica. Rileva la tensione nei muscoli, nei tendini e nelle articolazioni rendendo consci, dopo un apprendimento spontaneo, della posizione del corpo e delle sue parti nello spazio e del movimento in corso con tutti i suoi parametri più o meno evidenti. Ovviamente la conoscenza dell'orientamento spaziale viene appresa per combinazione con altre sensibilità come la vista e il tatto nel corso dello sviluppo cognitivo di ciascuno.

Con Esterocezione s'intende:

4. Discriminazione tattile, Localizzazione tattile, Pressione superficiale. Permettono di apprezzare le caratteristiche di forma, di materia e di superficie delle cose e di localizzare il punto del corpo toccato, come pure il movimento anche di oggetti leggeri sulla superficie corporea o la vibrazione.
5. Discriminazione termica e dolore localizzato. Permettono di distinguere le qualità termiche degli oggetti e di localizzare stimoli dolorosi. Queste sensibilità sono protopatiche.
6. Vista. Dà la percezione delle differenze di luminosità e dei colori realizzando un'immagine tridimensionale (con profondità) degli oggetti e dell'ambiente. È la dimensione percettiva prevalente nella vita quotidiana, capace di imporsi su tutte le altre (compreso l'equilibrio). Nel complesso meccanismo di regolazione della visione si nota una via riflessa per fuggire gli stimoli nocivi e per orientare lo sguardo e il capo nella direzione che di volta in volta si rivela necessaria, in questo caso un occhio è specializzato (guida la visione binoculare) nel puntamento focale (mira) dell'oggetto in movimento.
7. Udito coglie frequenza, ampiezza, distanza e localizzazione spaziale delle vibrazioni del mezzo fluido (rumori e suoni). Ha una via riflessa nocicettiva e presenta una dominanza funzionale come la vista. Si tratta di una sensibilità che dimostra una forte componente protopatica e soprattutto, distinta da tutte le altre sensibilità (che insieme costituiscono il primo sistema di segnalazione), è organo percettivo del linguaggio (secondo sistema di segnalazione pavloviano).

Rimangono infine odorato e gusto, sensibilità che non sono generalmente strettamente connesse con la motricità e tuttavia svolgono un ruolo notevole nella determinazione dello stato emotivo-affettivo legato agli istinti primari (Ipotalamo). Per questo motivo possono conseguire una significazione senz'altro importante nella motivazione del movimento, ma in stati primordiali o nelle fasi vegetative o inconscie delle varie funzioni di relazione. Queste dunque sono le classiche forme di sensibilità descritte in tutti i testi scientifici, poi però esiste la capacità del corpo in generale di farsi vettore di sensibilità "altre", giacché era già stato enunciato da Freud e poi dimostrato dall'Antropologia fisica e culturale come la corporeità umana sia caratterizzata dal poter divenire sensorio di qualunque dimensione percettiva fosse intenzionata nel sistema culturale del soggetto.

Prima di arrivare al Talamo, le vie sensitive e sensoriali che raccolgono gli stimoli dai recettori sparsi sul e nel corpo per portarli alla Corteccia cerebrale, attraversano il Midollo spinale e poi la Sostanza reticolare, distribuita lungo il tragitto tra Bulbo, Ponte e Mesencefalo e tra i loro centri. In tal modo mediante la Sostanza Reticolare possono attivare e focalizzare l'attenzione della Corteccia (Sistema Reticolare Attivatore) e stimolare l'Ipotalamo (centro delle funzioni vegetative e ormonali dell'organismo), mentre attuano verso la periferia un controllo riflesso del tono muscolare (Sistema Reticolare Discendente), cfr. Sistema limbico in 2° approf). Sempre a questo livello, vie ottiche e vie uditive non coscienti arrivano anche al Tetto del Mesencefalo e qui realizzano connessioni con centri riflessi di sensibilità inconscia (vedi sopra).

Il Talamo organizza la Percezione Protopatica (ricca di contenuto emozionale ma non analizzata nelle sue componenti specifiche) e la proietta alla Corteccia cerebrale che, a sua volta, organizza la Percezione Epicritica (sprovvista di contenuto immediatamente emozionale, ma puntualmente analizzata nei suoi contenuti coscienti), cfr. bib. 11 e 12. A livello corticale i percetti si localizzano su 3 zone primarie specifiche per l'analisi sensitivo-sensoriale: Visiva, Uditiva e Somestesica (quest'ultima raccoglie le sensibilità che abbiamo descritto ai numeri 1, 3 e 4. Per

completezza è, tuttavia, necessario tenere presente pure una quarta zona, quella motoria che non solo si struttura come quelle della percezione, ma lo fa insieme ad esse inviando e ricevendo un complesso di terminazioni direttamente per e da esse, cfr. Aree cerebrali in 3° approf).

§ 2. ELABORAZIONE DELL'INFORMAZIONE E DELL'AZIONE NELLE AREE CORTICALI

Lo studio delle aree cerebrali è debitore, inizialmente, di una prima sintesi di Lurija (bib. 13): le zone primarie sensitivo-sensoriali e motorie portano una rappresentazione punto a punto con il recettore periferico (retina, coclea, superficie del corpo e muscolatura volontaria, da cui ereditano la denominazione di aree di proiezione) che permette di percepire lo stimolo (senza tuttavia concettualizzarlo, comprendere la causa o identificarne l'oggetto) o di eseguire il movimento voluto. Attorno alle primarie esistono le secondarie che codificano la percezione determinando la presa di coscienza unitaria dell'informazione e l'identificazione della sua natura e del suo significato o che predispongono le operazioni di programmazione del movimento volontario. Come estensione, poi, delle secondarie e precisamente nelle aree derivate dalla sovrapposizione della loro espansione, sorgono zone terziarie che, ricevendo contemporaneamente segnali delle diverse sensibilità e della motricità, vanno a costituire il substrato cerebrale delle abilità complesse chiamate fasie, prassie e gnosie, cfr. bib. 14.

Aree secondarie e terziarie perciò sono chiamate aree d'associazione e si sviluppano in tempi successivi: se le primarie, con relative connessioni alle formazioni sottocorticali, si maturano a partire dalla vita prenatale e subito dopo la nascita (l'area motoria è la più sviluppata), le secondarie hanno una forte crescita nei primi mesi di vita e la maturazione delle vie ad esse connesse (mielinizzazione) continua ancora nei primi anni di vita. Le zone terziarie, poi, si completano solo più tardi, nella preadolescenza, quando tutta la struttura nervosa collegata alle funzioni corticali superiori si stabilizza definitivamente, mentre maturazione ed apprendimento realizzano le premesse per l'acquisizione dell'intelligenza formale. Da tener presente che le funzioni corticali superiori, per A. R. Lurija, sono processi complessi d'origine ereditaria, ma di natura sociale, ovvero mediati nella loro strutturazione dalla cultura e coscienti, o volontari nella loro realizzazione individuale, cfr. bib.13.

Sul questo modello subentra, poi alla fine del secondo millennio, una più approfondita analisi delle aree della percezione e del movimento da parte di Kandel (cfr. bib. 14) che, pur mantenendo quella successione nell'approfondimento elaborativo che va dalla primaria alla terziaria, individua però in ciascuna area sensitivo-sensoriale primaria diverse zone che trattano (processano) gli aspetti diversi dei percetti tipici dell'area e lo fanno contemporaneamente sia in serie che in parallelo. Questa scomposizione in fattori elementari di ciascuna percezione permette la successiva costruzione di un modello sintetico, che noi sentiamo come continuo e regolare, tramite la costante riconversione degli stimoli elementari, così da apparire come la replica diretta della realtà, mentre non si tratta che di una nostra costruzione, seppur in dipendenza di una modalità percettiva tipica della specie, ma sotto l'influenza di tutti quei processi che sono anche tipici dello sviluppo individuale (attività, esperienza, memorizzazione e apprendimento personali nell'ambito di una transazione culturale e sociale).

Per Kandel, poi, attorno alle aree primarie sussistono delle aree sensitivo-sensoriali e motorie d'ordine superiore (secondarie e terziarie) che sottopongono percetti e comandi motori ad una dinamica elaborativa ancor più complessa, mediante integrazione dei diversi campi recettivi nelle prime (ad es. quella del corpo e quella della vista nelle aree d'ordine superiore della percezione corporea) e di informazioni complesse per l'esecuzione nelle seconde (l'area motoria supplementare che programma le sequenze motorie e coordina i movimenti bilaterali nei gesti complessi – eseguiti o solo pensati - del tronco o delle braccia, e l'area premotoria che, ricevendo afferenze dalle aree parietali, determina e controlla i movimenti guidati da segnali visivi o somato-sensitivi). Per sottrazione delle aree primarie e d'ordine superiore rimangono ampi spazi cerebrali che vanno a costituire le aree associative. Così le principali aree associative sono quella temporo-parieto-occipitale (gnosie complesse e fasie), quella prefrontale (intenzioni e decisioni), quella limbica (motivazione, memoria ed emozione).

Dopo Kandel, però, si deve tener conto anche delle scoperte di Rizzolatti (cfr. bib 15) che seppur ancora in sviluppo, già oggi implicano concezioni importanti. Il punto di partenza è ancora il modello di Lurija e in particolare il passaggio dalla percezione al movimento. Per il ricercatore dell'Università di Pavia, le vecchie rappresentazioni corticali del movimento (compreso l'homunculus di Penfield) sono ormai insufficienti, perché la ricerca sta dimostrando che nell'area

anteriore alla scissura di Rolando (fino all'area prefrontale esclusa) sussistono varie aree motorie, ciascuna con proprie specificità, distinguibili a seconda della collocazione: quelle vicino all'area prefrontale (aree anteriori) e quelle vicino alla scissura di Rolando (aree posteriori).

Questi due territori presentano collegamenti corticali prevalenti all'area prefrontale (delle intenzioni e delle decisioni), o alla corteccia del cingolo (per l'elaborazione delle motivazioni su base emozionale e affettiva) per le prime e all'area post-rolandica (della sensibilità somatica) per le seconde. Una differenziazione poi sussiste anche per i collegamenti sottocorticali con l'area motoria primaria (la più vicina alla scissura) che in parte termina nella regione intermedia fra le corna del midollo spinale e in parte si distribuisce alle lamine dei motoneuroni (portando precisi e localizzati comandi motori alla "via finale comune" per l'attuazione dei movimenti elementari), mentre tutte le altre aree (anteriori e posteriori) si distribuiscono, invece, solo alla regione intermedia, per realizzare i necessari collegamenti ai circuiti riflessi d'adeguamento della condizione del corpo al movimento elementare principale e ai movimenti combinati e complessi.

Tra i collegamenti corticali, poi, è molto interessante seguire i circuiti che collegano le aree motorie posteriori all'area postrolandica della sensibilità del corpo, perché in alcune delle sue zone disposte più indietro (vale a dire verso il lobo occipitale), quelle che nel I modello erano considerate come secondarie nel trattamento della sensibilità del corpo, si sono registrate attività in connessione con il movimento, talché si deve considerare come aree motorie posteriori e aree somato-sensoriali secondarie costituiscano un complesso circuito di "trasduzione" dei differenti stimoli sensoriali (somatici, visivi e forse anche uditivi) in modalità motorie. All'interno di questo complesso, poi, sussistono specifici circuiti che utilizzano l'informazione somato-sensoriale per la localizzazione delle parti del corpo da adattare al movimento principale, ovvero l'informazione visiva per la codifica dello spazio circostante e così via.

§ 3. ORGANIZZAZIONE DELL'ENCEFALO SU TRE BLOCCHI FUNZIONALI

In questo rapido esame, che vorrebbe prendere in considerazione i fatti più rilevanti del processo d'elaborazione dei materiali sensitivo-sensoriali in ingresso per giungere alla percezione chiara e distinta delle cose e del loro significato, bisogna però anche ricordare che a livello più basso della Corteccia e del Talamo esistono "cortecce antiche" come il Tetto del Mesencefalo. Questa zona, infatti, porta un rudimento, nell'uomo, di funzioni più sviluppate negli animali meno evoluti, ma in ogni caso conserva un primato nell'attivare riflessi d'evitamento e di spostamento del corpo da stimolazioni nocive e introduce elementi di percezione inerenti alla vista e all'udito di cui il soggetto può essere anche completamente ignaro, nell'orientamento dello sguardo e del capo alla ricerca della fonte visiva o sonora. E non si tratta di percezione protopatica (prodotta dal Talamo), ma di percezione inconscia, seppur capace di partecipare alla costruzione del senso delle situazioni (con senso s'intende il significato personale) come i fenomeni della "visione cieca" o della "negligenza" c'inducono a pensare.

L'organizzazione corticale va vista, dunque, all'interno della strutturazione complessiva dell'encefalo e in dimensione comparata nel senso dello sviluppo evolutivo; bisogna tener presente che negli animali più semplici il sistema nervoso centrale è un tubo dritto che porta il rinencefalo come corteccia percettiva e il mesencefalo come corteccia motoria capace di avviare i comportamenti riflessi d'attacco o di fuga. In questa prospettiva evolutiva alcuni AA. hanno proposto varie schematizzazioni funzionali dell'encefalo umano, per cui, sempre con Lurija possiamo evidenziare il SNC in sintesi come un sovra-sistema di 3 sotto-sistemi integrati: il primo comprende i centri più profondi e antichi, la Formazione reticolare, il Tetto del Mesencefalo, l'Ipotalamo, il Talamo e la Corteccia più antica (il Sistema Limbico e la corteccia dell'Insula). Questo complesso ha il compito di regolare il livello d'energia e il tono di base della NeoCorteccia, da un lato, assicurando nel contempo il controllo e la realizzazione, nel comportamento complessivo, dei processi vegetativi automatici e somatici riflessi (cervello rettiliano), e poi dei processi compulsivo-istintuali (tipici dei mammiferi) e di quelli emotivo-sentimentali (tipici dell'uomo), dall'altro lato.

Il secondo sistema, invece, analizza e codifica le informazioni interne ed esterne e agisce, risultando costituito dalla parte posteriore della Corteccia e da quella parte anteriore devoluta all'ambito motorio. Il terzo blocco, poi, è deputato alla formazione delle intenzioni e a prendere le decisioni sui progetti da compiere col comportamento; questo sistema si rinviene nella porzione frontale della Corteccia (aree prefrontali), cfr. bib. 14 e 16. Il collegamento e la regolazione delle influenze reciproche tra i tre blocchi avvengono nel corso dello sviluppo: il primo sistema

predomina nel corso della vita embrionale e fetale, poi con l'avvicinarsi della nascita incominciano a subentrare progressivamente gli altri due, anche se la predominanza del primo continuerà ancora per qualche tempo, seppur mediata dagli strumenti offerti dagli ultimi due blocchi, cfr. il cap. IV di bib. 18 e il cap. VI di J. Nash, *Psicologia dello sviluppo*, Giunti e Barbera, Firenze 1982.

Così, dal punto di vista motorio, la riflessività gestuale spontanea di cui è dotato l'individuo alla nascita (cfr. bib. 17 e 18) si trova al servizio dell'istintività del Primo blocco e segue quella funzionalità dell'apparato psichico del bambino che la Psicoanalisi chiama "Processo primario" dove domina il Principio del piacere (cfr. bib. 19, 20, 21, 22). Con la mielinizzazione delle vie sensitive si sviluppa il controllo del Secondo blocco e contemporaneamente del Terzo che appare però più lento perché basato sul secondo sistema di segnalazione (col Processo secondario e secondo il Principio della realtà, cfr. bib. 23 e 24). Solo con l'arrivo dell'adolescenza, il processo d'integrazione funzionale dei tre blocchi si completa, nella normalità, con l'apparire del pensiero formale da un lato e l'affermarsi delle funzioni dell'io dall'altro, cfr. bib. 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31. La motricità del tutto spontanea e anche quella guidata che mantenga, però, caratteristiche ludiche autentiche sono, in ogni modo, mezzi tra i più potenti di questo processo d'integrazione e con ciò diventano lo strumento (al pari dell'esperienza sociale, del pensiero produttivo e dell'affettività con gli oggetti sociali importanti) che rende il soggetto protagonista della sua crescita. Cfr. bib. 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.

§ 4. IL LINGUAGGIO VERBALE

Per avere, però, un'idea dell'organizzazione cerebrale che serva a comprendere in via generale quella della funzione motoria che in essa si iscrive, non si può ignorare la differenziazione che investe la struttura bilaterale crociata descritta fin qui, per effetto dello sviluppo del linguaggio. Cfr. bib. 50 e 51. Questa differenziazione comporta generalmente un ampliamento materiale dell'emisfero sinistro dove si localizzano alcune funzioni linguistiche come l'area di Broca, vicino alla zona motoria degli organi della Fonazione, per la produzione parlata; ovvero l'area di Wernicke, tra l'area uditiva e quella visiva, per la Comprensione del linguaggio udito), mentre nelle corrispondenti zone dell'emisfero di destra si sviluppano aree per la consapevolezza somestesica e delle relazioni spazio-temporali.

L'ipertrofia delle zone di sinistra è stata osservata già nei feti umani, da cui si desume che siano impegnati meccanismi genetici (l'invariante funzionale o programma epigenetico aperto, cfr. bib. 52). Si può accettare che gli emisferi si equivalgano nei primi mesi di vita; poi però si realizza la differenziazione per effetto dell'imponenza che ha l'emersione del fenomeno linguistico per lo sviluppo e l'apprendimento umano, cfr. Emisferi cerebrali e Storia dei pazienti dal cervello diviso in 5° approf. Il linguaggio verbale (secondo sistema di segnalazione pavloviano) ha, infatti, delle caratteristiche particolari, rispetto al primo sistema di segnalazione, che non sono semplicemente: a) il tener in mente un oggetto anche quando non si trova più presente fisicamente agli organi della sensibilità (perché la memoria della percezione realizza abitualmente l'immagazzinamento già con l'immagine visiva, la traccia uditiva o lo schema sensomotorio); oppure b) il costruire un modello dell'oggetto a più dimensioni o il considerarlo da più punti di vista (perché la vista associata al tatto ci dà modelli tridimensionali della realtà e l'immaginazione è proprio la capacità di decentrarsi e costruire l'oggetto secondo altri punti di vista); anzi queste sono proprio caratteristiche funzioni non linguistiche del cervello destro.

La caratteristica principale del linguaggio, invece, è quella di sintetizzare il concetto in un simbolo, astraendolo in taluni casi, dalle diverse qualità percettive dell'oggetto, e poi di lavorare su questi simboli (organizzati su tre livelli: i fonemi, le parole, i testi) secondo insiemi di regole compositive e scompositive (la grammatica generativa trasformazionale). In altre parole il linguaggio permette di eseguire delle operazioni mentali, tramite i simboli linguistici, alla seconda potenza, mentre la percezione permette di lavorare solo alla prima potenza tramite segnali che alla realtà rimangono pur sempre legati, cfr. bib. 49. E così, infatti, già Vygotskij aveva affermato la caratteristica di "stimolo-strumento" del linguaggio, ancora affiancabile da altri di natura spazio-temporale e gestuale (tra cui le operazioni infralogiche di Piaget) nel corso dalla fanciullezza, ma poi unico nel pensiero formale dell'adulto, cfr. bib. 53 e 54.

Non può sfuggire, perciò, come la zona deputata alla comprensione linguistica nell'emisfero sinistro si trovi all'incrocio delle zone della sensibilità, come cioè si sovrapponga all'area delle principali prassie e gnosie dell'emisfero di destra: ciò è più di una semplice coincidenza e infatti alcune teorie sulla nascita filogenetica del linguaggio partono proprio da questa constatazione, cfr.

bib. 55. Ho già ricordato che per l'ascolto (la comprensione della parola pronunciata da altri) la sensazione uditiva, giunta nella zona sensitiva primaria, viene associata ad una zona secondaria, l'area di Wernicke, dove avviene la decodificazione, cioè il riconoscimento fonetico e la sua associazione al significato semantico costruito in precedenza tramite anche altre zone.

Per parlare (comunicare verbalmente quanto compreso o il proprio pensiero), dalla zona della comprensione l'attivazione cerebrale si sposta verso la zona della produzione (area di Broca), dove si predispongono gli ordini per l'intervento delle unità motorie che controllano gli organi della Fonazione; da esse infatti parte l'impulso che fa contrarre nella giusta maniera i muscoli della laringe. Per leggere lo stimolo visivo deve essere trasportato dalla zona visiva primaria ad una zona che si trova al punto di sovrapposizione tra le tre aree sensitive: la circonvoluzione angolare. Ivi avviene la codificazione dei segni visivi in fonemi; subentra quindi il riconoscimento fonetico della vicina area di Wernicke (perciò leggere è sempre anche pronunciare cerebralmente la parola, per gli autori classici. Prima che il modello visivo possa essere compreso, infatti, deve essere trasformato nel modello uditivo, cfr. bib. 56, almeno per le società che usano l'alfabeto fonetico).

Per scrivere sotto propria o altrui dettatura, avvenute l'ideazione e la strutturazione semantica del pensiero, ovvero il riconoscimento fonetico del discorso altrui, si deve attivare un procedimento di codificazione dei fonemi in grafemi (le unità di suono in unità di scrittura) che si realizza ancora nella circonvoluzione angolare. Da qui l'impulso si trasferisce in una zona motoria che controlla i comandi per la muscolatura volontaria dell'arto superiore secondo unità sequenziali successive. Si tratta di una zona secondaria (area premotoria), anteriore a quella motoria primaria, che è responsabile della suddivisione in sequenze dei programmi di tutte le prassie (schemi motori elementari o complessi finalizzati) e della loro attivazione secondo un determinato ordine di successione. Da qui poi l'ordine passa nella zona del braccio e della mano dell'area motoria primaria, per l'esecuzione della scrittura.

L'organizzazione del linguaggio, com'è stata qui descritta, si è venuta progressivamente costruendo da parte degli Autori classici (a partire da Wernicke, fino a Lurija e a Gerschwind) e si è spesso evidenziata ai neurochirurghi in fase di intervento a cervello scoperto e in fase di cura degli esiti di traumatismi cerebrali; cfr. bib. 57 e 49, anche se recentemente in diversi studi si sono messe in luce ipotesi di differenti strutturazioni delle funzioni linguistiche. In ogni caso, questo modello semplificato se certamente non può dire nulla sull'uso della lingua, sul "perché", tuttavia costituisce un semplice riferimento per conoscere almeno il "come", suffragato dalla statistica dei siti relativi a lesioni cerebrali: afasia motrice (zona di Broca), afasia sensitiva (zona di Wernicke), alessia e agrafia (circonvoluzione angolare). Per completare la comprensione di un fenomeno così importante, però, bisogna tener presente che il meccanismo ora esposto può operare solo se tutto il resto del cervello gli offre i materiali ideativi e semantico-concettuali da trattare e le zone prefrontali l'intenzione che motiva l'interazione linguistica: senza di esse infatti il meccanismo è silente, non per cause neurologiche ma per cause psicologiche, come nel mutacismo psicogeno, quando un soggetto parlante, cioè, smette di parlare e non perché sia divenuto incapace, ma perché non "vuole" più parlare.

§ 5 SINTESI AFFERENTE; SISTEMA D'EQUILIBRIO E CONTROLLO DEL TONO

1) Schema, immagine del corpo e sintesi afferente

Veniamo ora a ricomporre il sistema. Generalmente l'emisfero sinistro detiene in prevalenza centri unilaterali del linguaggio, indifferentemente per destrimani o mancini, il destro, invece, detiene in prevalenza centri di trattamento dei dati spaziali e temporali, anche quelli di uno spazio particolare ed intimo come il corpo proprio. Ovviamente in questa prevalenza sono coinvolte le aree terziarie, particolarmente responsabili dell'investimento psicologico-culturale dei dati forniti dalla sensibilità, essendo le primarie pariteticamente rappresentate su entrambi gli emisferi. È per questo motivo che credo si debba differenziare il concetto di schema corporeo (modello della disposizione del corpo determinato dall'integrarsi delle zone somestetiche primarie destra e sinistra), per un certo verso predeterminato nelle sue caratteristiche funzionali dall'appartenenza alla specie umana (eredità genetica), da quello di immagine del corpo (immagine raccolta da zone di integrazione delle diverse sensibilità e del movimento ed elaborata dall'emisfero destro) che si sviluppa con la crescita del soggetto, subendo l'influenza di un apprendimento sociale e venendo elaborato linguisticamente dall'emisfero sinistro (epigenesi).

In tal senso, mentre lo schema è una rappresentazione mentale di tipo senso-motorio che si esprime senza immagine e senza linguaggio, ma è capace, tuttavia, di fissare gli elementi più caratteristici dell'evento, entrando direttamente e inconsciamente in azione su ogni movimento automatico o volontario, e, seppur dopo che sono avvenuti, anche sui movimenti riflessi d'equilibrio del corpo, come un prerequisito spontaneo e necessario dell'azione, l'immagine diviene oggetto di investimento percettivo riflesso (coscienza) ed emotivo, sociale e culturale, vivendo così in un universo di significazione e di valore; cfr. bib. 58 e 59. Lo schema corporeo è continuamente presente e in funzione, offrendo un riferimento costante alle azioni, come lo è anche quel sistema che presiede all'organizzazione spazio-temporale del gesto che determina una coscienza dello spazio conosciuto (ambiente quotidiano) o quella dell'ordine temporale degli avvenimenti. Trattate forse nelle prime fasi evolutive individuali in modo non differenziato da entrambi gli emisferi, queste abilità, per il successivo maggior sviluppo dell'individuo, diventano suscettibili di trattamento culturale e sociale dei materiali fisiologici, sviluppando le dimensioni del tempo e dello spazio come la propria cultura le costruisce e le intende (cfr. bib. 60, 61 e 62).

Questi elementi percettivo-motori sono molto importanti, perché, se per una lesione cerebrale vengono a cadere, il movimento volontario subisce forti deficit. Se è colpita la parte somestesica l'impulso volontario perde il suo specifico riferimento, distribuendosi in modo uguale sui muscoli agonisti e antagonisti ed impedendo il realizzarsi di un movimento organizzato; se è colpita invece la zona stereo-estesica (area terziaria delle zone parieto-occipitali), il paziente perde la capacità di valutare i rapporti spaziali, per cui può confondere la sinistra con la destra, o non trovare più la strada di casa sua, o negare l'arto paralitico. E giacché, come ho riportato, queste funzioni sono bilaterali, ma l'emisfero destro prevale, è proprio quando si hanno lesioni in questo che si manifestano i deficit del controllo periferico maggiori e più caratteristici, cfr. bib. 63.

Con sintesi afferente si intende il complesso delle stimolazioni esterne e interne presenti all'individuo prima dell'azione. Pertanto non comprende soltanto schema corporeo e schema spazio-temporale, ma almeno anche due altri elementi: quello istintivo-emozionale prodotto dal primo blocco funzionale che può manifestarsi con impulsi chiaramente interpretabili (bisogni fisiologici e psicologici), ma anche con stati d'animo o sentimenti non altrettanto chiaramente interpretabili, tuttavia, notevolmente capaci di orientare l'azione volontaria della persona, perché espressione dei costituenti inconsci del suo psichismo, o ancor prima capaci di influire per via riflessa sulla postura (mediante il controllo del tono neuromuscolare) e per via condizionata sulla motricità automatica (tics, manierismi, uso dello spazio personale, gestualità di comunicazione, espressioni mimiche ecc.). L'altro elemento della sintesi afferente è quello caratterizzato dal restante complesso esterocettivo, sul quale non ci si sofferma, perché descritto già in precedenza.

Quello che si vuole evidenziare, invece, è che quest'ultimo complesso prende il sopravvento nelle concezioni che si incentrano su di un modello di motricità come RISPONDENTE alla situazione esterna (il modello del riflesso): si isola cioè un gesto dalla globalità del contesto relazionale, espressivo-comunicativo, cognitivo ecc. per presentarlo come un avvenimento DISCRETO, scatenato (nel migliore dei casi) o determinato (nel peggiore) dal complesso percettivo; un gesto che dipende in definitiva dall'ambiente. A quest'interpretazione degli Associazioneisti, però, si oppone quella dei Mentalisti che ipotizzano una mente sovra-organica determinante le scelte, o quella della Psicoanalisi che vede nel corpo prevalentemente la matrice dei bisogni e il supporto del linguaggio dell'inconscio. Entrambe queste ultime interpretazioni condividono il predominare delle percezioni interne, rispettivamente cosce e inconscie, ma comunque sempre ampiamente intenzionali. Ai tempi d'oggi sta prevalendo una terza via, quella degli Interazionisti (Costruttivisti sia su base ereditaria che su base apprenditiva).

2) Tono muscolare e struttura gerarchica del movimento

La motricità umana va considerata nella sua organizzazione complessiva come una struttura gerarchia integrata di due differenti funzioni: quella tonica (postura) e quella fasica (movimento). La prima costituisce il sottofondo della seconda ed è realizzata da un sistema esecutivo finale (comune ad entrambe) fondato sul riflesso miotatico, autocontrollato nell'innervazione reciproca a livello di ciascun segmento del Midollo Spinale, e poi a livello intersegmentale dalla porzione superiore del Midollo (Bulbo), a livello di tutto il corpo dal Mesencefalo sulla base delle informazioni propriocettive delle posizioni della testa (riflessi di raddrizzamento e di flesso-estensione crociata) e dal Cervelletto sulla base delle informazioni del

recettore vestibolare (equilibrio). Il tutto accade fuori dalla consapevolezza del soggetto per regolazioni riflesse e automatiche.

Il tono, poi, è influenzato dallo stato emotivo-affettivo indotto dalla dimensione relazionale della situazione comunicativa (connotazione) e recepito in modo subcosciente dalla sostanza reticolare e dalla parte più antica del cervello (primo blocco), che va a controllare il motoneurone gamma del riflesso miotatico. Sulla base del tono muscolare, cioè della tensione (riflessa) finalizzata al mantenimento della postura, si inserisce il movimento (automatico o volontario) realizzato in conseguenza della dimensione specifica o cognitiva della situazione comunicativa (denotazione), che così inevitabilmente ad ogni atto ne altera di continuo gli equilibri. A questa continua fonte di disequilibrio, il Cervelletto risponde con un adattamento automatico della postura, utilizzando direttamente la sensibilità propriocettiva e vestibolare (labirinto dell'orecchio) ed indirettamente anche quelle visiva ed uditiva, per andare a controllare il motoneurone alfa del riflesso miotatico.

Inutile soffermarsi sulla funzione del tono, già ampiamente messa in risalto da Wallon e Le Boulch alle cui opere si rimanda, cfr. bib. 64 e 65. Piuttosto è interessante ricordare che non sempre l'adattamento della postura può realizzarsi con precisione e in modo integrato. Il vestibolo che registra le variazioni dell'equilibrio, infatti, è un centro collegato al cervelletto, ma gerarchicamente più basso di quello e perciò quando fa partire un suo riflesso in condizioni di pericolo, questo è più veloce del processo ordinario automatico di adattamento cerebellare della postura. È per questo che, ad una variazione improvvisa della base di appoggio, accade ineluttabilmente di lasciar cadere tutto ciò che si ha in mano, per ripristinare un vecchissimo riflesso di ricerca d'appiglio con gli arti superiori, cfr. bib. 66 e 67. Soltanto sapendo in anticipo che ci si troverà in quel frangente, la corteccia può preparare il corpo a sopportare la situazione e a dominare il riflesso di difesa. Altro elemento che può mettere in crisi l'adattamento della postura è il riflesso nocicettivo presente sulle vie di sensibilità come la vista e l'udito. Anche questi, tuttavia, sono controllabili (come nei pugili o negli altri praticanti sport di combattimento), perché, pur partendo da centri sottocorticali, può essere inglobato e direzionato (condizionato) entro altri automatismi specifici superiori; ma quando non è preparato, si estrinseca eneluttabilmente.

Secondo la prima indicazione può sembrare che il riflesso non abbia alcuna elaborazione, se per elaborazione si intende come già dicemmo la decisione su quale gesto compiere. E ciò è anche vero dal momento che la sua caratteristica fondamentale è proprio quella di provocare una risposta stereotipa (almeno nel riflesso semplice). Tuttavia, anche se riferita al "se" e al "quando", più che al "come", l'elaborazione è ampiamente presente anche nella motricità riflessa; soltanto va tenuto sempre presente che, ovviamente, si svolge del tutto al di fuori della coscienza. Intanto l'avvio della risposta dipende da un determinato grado d'intensità della stimolazione, di sotto al quale non c'è risposta. Poi il riflesso ha una graduazione d'implicazione e d'intensità che discende come abbiamo visto dalla sua organizzazione funzionale gerarchica.

Questa supposta carenza non deve venir intesa, infine, in senso negativo, perché nelle ordinarie condizioni di utilizzo (fuga da stimoli che possono nuocere, ripristino della postura ecc.) sono più importanti, teleonomicamente parlando, immediatezza e ineludibilità di risposta, che variabilità ed adattabilità. Questi, infatti, sono compiti che devono essere svolti dai centri superiori, cfr. bib. 68 e 69.

§ 6 MOVIMENTO VOLONTARIO E AUTOMATICO. CONTROLLO CENTRALE E PERIFERICO

1) Movimento volontario e automatico

Sull'organizzazione del tono antigravitario e dei riflessi intra e inter-segmentari si inserisce, dunque, l'influenza dei centri corticali e subcorticali che apprestano un'azione adattata e precisata secondo il libero arbitrio del soggetto. Si tratta di un movimento o automatico, o volontario: il secondo andrebbe chiamato meglio movimento precisato, perché bisogna subito chiarire che si tratta di seguire le intenzioni volontarie del soggetto in entrambi. Quello che chiamiamo volontario, infatti, è un atto che per compiersi ha bisogno della costante attenzione della persona nel dirigerlo al conseguimento dell'obiettivo, mentre automatico è il gesto che non deve essere seguito costantemente dall'intenzione e dall'attenzione di chi lo compie, ma, al contrario, si realizza quasi del tutto autonomamente, perché ampiamente appreso (interiorizzato, sottocorticalizzato), lasciando l'attenzione dell'individuo, dopo la fase di individuazione dell'obiettivo o dell'intenzione, libera di lavorare su altri fattori.

È evidente che si può anche trattare del medesimo gesto, considerato nella sua fase d'apprendimento, per il primo tipo, e una volta appreso nel suo uso quotidiano, per il secondo. In definitiva perciò si può intendere che alla base del movimento sussista un unico complesso funzionale, differenziato nelle modalità applicative. Ed è chiaro che mentre per il movimento volontario la corteccia è coinvolta ampiamente per controllarlo, con quello automatico sono impegnati in prevalenza centri subcorticali, cfr. bib. 70, 71 e 72. Prima di andare avanti nell'approfondimento, bisogna ricordare che i contributi della Neurologia sull'argomento sono ancora da verificare e da univocare in un'unica visione, anche per l'impossibilità di estendere certi esperimenti all'uomo; perciò quanto segue è da intendere come una teoria in attesa di convalida da ulteriori sperimentazioni e ricerche.

Poco meno di un minuto secondo prima di un movimento non riflesso, si può evidenziare un lungo periodo di attivazione di tutta la Corteccia bilaterale (Potenziale di preparazione); contemporaneamente sono attive anche zone sottocorticali (Nuclei della base e Cervelletto). Immediatamente prima del movimento si può registrare un alto potenziale elettrico più specifico sulla Zona Motoria che controlla i gruppi muscolari interessati al movimento. Durante il movimento sono attive le Zone corticali somestesiche e il Cervelletto. Studiando le connessioni nervose, e tempi d'attivazione delle varie zone e gli effetti delle lesioni a carico di specifici siti cerebrali, si considera che l'intenzione COSCIENTE del gesto si possa formare per effetto del lavoro globale del cervello e in particolare delle zone anteriori (prefrontali). Non avendo corrispondenze dirette con la periferia corporea, il lobo frontale, infatti, risulta costituito da un complesso di relazioni e integrazioni delle zone sensoriali e motorie; appare quindi la sede elettiva per lo sviluppo del pensiero, tramite l'intervento fondamentale del linguaggio e di ogni altro elemento capace di organizzare le percezioni (immagini, schemi, modelli), senza poi dimenticare il collegamento col sistema libico già ampiamente citato.

Com'è possibile interpretare a questo punto il lavoro cerebrale? Nel corso della vita quotidiana una precisione differenziale (per il soggetto) del gesto è richiesta solo in certi momenti; tutto il resto, diciamo il 90% dell'azione, si svolge nell'ambito di una precisione consuetudinaria. Questa grande parte del movimento si realizza automaticamente, cioè mediante un ADATTAMENTO subcosciente di schemi di azione già a suo tempo appresi e memorizzati. In questo caso, dunque, la corteccia, dopo aver determinato l'intenzione dell'azione, fa intervenire i centri sottocorticali (Nuclei della base e Cervelletto) che ripescano un programma di movimento memorizzato, adeguato alla consegna, e lo coordinano al variare della postura e al sopravvenire del movimento medesimo. Attraverso il Talamo questo programma ritorna alla corteccia frontale dove un centro della zona secondaria motoria ne comanda l'entrata in funzione (temporalizzando i singoli sottoprogrammi) alla zona motoria. E questa scarica gli impulsi per la contrazione degli specifici gruppi muscolari. Mano a mano che il movimento automatico si esplica, i centri sottocorticali continuano a controllarlo adeguandolo alle eventuali variazioni sopravvenute (ciclo chiuso di controllo cerebellare). Se, però, nel corso dell'azione la volontà vuole intervenire, può farlo direttamente tramite il sistema piramidale che si sovrappone allo schema automatizzato (ADATTAMENTO VOLONTARIO).

Nel movimento chiamato volontario (meno del 10% rimanente della gestualità quotidiana nell'adulto, ma probabilmente molto di più nel bambino e nel fanciullo), dopo che si è determinata l'intenzione cosciente, sulla base dei parametri percettivi disponibili nella sintesi afferente, la corteccia elabora un modello d'azione (schema d'azione anticipato) che viene avviato al centro temporalizzatore e poi all'area motoria che controlla primariamente i gruppi muscolari interessati. Tale modello corticale, anticipato rispetto al movimento vero e proprio, si realizza probabilmente nella zona motoria secondaria ed anche per effetto dell'intervento combinato di alcune zone somestesiche secondarie che, tra le cellule sensoriali, presentano anche un numero rilevante di cellule motorie piramidali, cfr. bib. 73.

Prima dell'esecuzione però questo schema d'azione anticipato viene comparato, nel Cervelletto, ad un modello previsionale degli eventi corporei e spazio-temporali che permette, nel ritorno alla corteccia, la previsione delle ipotetiche, ancora, conseguenze del gesto e l'eventuale corretta riprogrammazione del medesimo prima del suo effettivo realizzarsi (feedforward).

2) Controllo centrale e periferico

Per tre volte è stato nominato il Cervelletto a proposito del controllo motorio e tre sono appunto le parti funzionali che costituiscono questo organo. La prima (archicerebellum) controlla

da un lato il tono posturale mediante i nuclei vestibolari, informando dall'altro lato la sostanza reticolare delle variazioni di posizione del corpo (cfr. bib. 73); la seconda (paleocerebellum) corregge e regola con un commento continuativo ogni movimento abbastanza lento da permettere di ricevere segnali di ritorno, nel momento in cui si va realizzando, sulla base di una ricca reafferenza. Infatti mentre riceve informazioni sul gesto che si intende compiere direttamente dalla via motoria piramidale, riceve anche informazioni sull'andamento reale del gesto dalla periferia (sensibilità propriocettiva inconscia), così poi può emettere informazioni per la corteccia che a sua volta può modificare i precedenti comandi. Questo meccanismo descrive un feedback (retroazione) per il controllo periferico a ciclo chiuso del gesto: si ha infatti una retroazione quando alcune variabili della risposta motoria o dell'azione in corso di svolgimento sono comparate con lo schema d'azione elaborato all'inizio dell'attività e, se viene rilevata una differenza, si ha la possibilità di correggere la risposta in corso o al suo completamento. In questo caso l'errore nell'esecuzione è l'obiettivo, dunque, del controllo periferico a ciclo chiuso.

Ma la terza porzione del Cervelletto (neocerebellum) ha un'altra funzione, e precisamente quella di costruire un modello previsionale proiettando avanti nel tempo lo schema anticipato dalla corteccia del movimento volontario o automatico e soprattutto desumendone le implicazioni nel senso dell'adeguatezza o meno al raggiungimento dell'obiettivo. In questo caso si tratta di un controllo centrale a ciclo aperto, tramite un meccanismo di feedforward (avanziazione), dove il controllo avviene prima dell'effettuazione del movimento e ciò che si corregge, perciò, non è l'errore nell'esecuzione che ancora deve avvenire, ma il programma d'azione. Per correggere il programma, tuttavia, senza godere di indicazioni attuali, poiché il movimento non è ancora incominciato, è senz'altro necessario fare riferimento agli esiti delle azioni utilizzate in simili frangenti, memorizzate a questo scopo. In altre parole questo dispositivo permette di PREREGOLARE l'azione sulla base dell'esperienza maturata in precedenza, cfr. bib. 74, 75 e 76.

Per tutto ciò Eccles può a ragione dire: "La mia tesi è che nel corso della vita, e particolarmente nei primi anni, noi siamo impegnati in un programma di istruzione permanente per il Cervelletto. In conseguenza di ciò ... può eseguire tutti questi eccezionali compiti che noi stabiliamo che esegua nell'ambito dell'intero repertorio dei nostri movimenti di abilità, nelle gare, nelle attività tecniche, nell'attività musicale, nel linguaggio, nella danza, nel canto e così via." Cfr. bib. 77. Quando il Neocerebellum non funziona regolarmente si hanno problemi di coordinazione dei movimenti (dismetria): i gesti diventano esageratamente ampi o si fermano prima del compimento per poi riprendere oltrepassando la meta. Se è ammalato il Cervelletto più antico, invece si hanno problemi di assestamento della postura (atassia) e dell'equilibrio. Anche i Nuclei della base hanno una funzione di controllo che si ipotizza sinergica a quella del neocerebellum, seppure non si sia ancora in grado di descriverla compiutamente, perché contrariamente al cervelletto, essi intrattengono relazioni con diverse aree della corteccia, anche prefrontali. Certo si può osservare comunque che quando sono ammalati (morbo di Parkinson e corea di Huntington) causano vistosi tremori, movimenti incontrollati o rigidità.

Biblio ed emerografia di riferimento

- 1) E.R. Hilgard e G.H. Bower, Le teorie dell'apprendimento, Angeli, Milano '70
- 2) P.R. Hofstätter, Psicologia, F. Feltrinelli, Milano '71 e T. E. Clayton, Insegnamento e apprendimento da un punto di vista psicologico, A. Martello, Milano '67
- 3) M. Cannao e G. Moretti, Il grave handicappato mentale, Armando Roma 1982, pag. 33
- 4) AA.VV., Piani e strutture del comportamento, Angeli, Milano 1979, pag. 36
- 5) K.H. Pribram, I linguaggi del cervello, Angeli Milano 1976, pag. 23
- 6) A.A.VV., Neuropsicologia e cibernetica, Ubaldini, Roma 1973
- 7) N. Bernstein, The coordination and Regulation of movement, cit. da J.S. Bruner, Prime fasi dello sviluppo cognitivo, Armando Roma 1979
- 8) Articoli sulla percezione visiva e olfattiva da AA.VV., Il Cervello, Letture da Le Scienze, Ed. Le Scienze, Milano, '78, cap. III da pag. 79 a pag. 109
- 9) AA.VV., I sistemi nervoso ed endocrino, Fabbri, Milano 1979
- 10) A. Oliverio, Biologia e comportamento, Zanichelli, Bologna 1982
- 11) T. J. Teyler, Introduzione alla Psicobiologia, Zanichelli, Bologna 1977
- 12) AA.VV., Le basi biologiche del comportamento, Mondadori, Milano 1978

- 13) A.R. Lurija, Le funzioni corticali superiori nell'uomo, Universitaria, Firenze '67 e L'organizzazione funzionale cerebrale, in "Il Cervello, Letture da Le Scienze", a cura di A. Majorana, Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 26 a pag. 33
- 14) E. R. Kandel et alii, Fondamenti delle Neuroscienze e del Comportamento, Ed. Ambrosiana, Mi '99
- 15) G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, So quel che fai, R. Cortina Milano 2006
- 16) C. V. Brewer, L'organizzazione del sistema nervoso, Boringhieri, Torino 1977
- 17) C. Landreth, Comportamento e apprendimento nell'infanzia, La Nuova Italia, Firenze 1970
- 18) AA.VV., Lo sviluppo del bambino e la personalità, Zanichelli, Bologna 1976
- 19) S. Freud, Tre saggi sulla teoria sessuale, Rizzoli, Milano 1981
- 20) S. Freud, Il disagio della civiltà e altri saggi, Boringhieri, Torino 1975
- 21) S. Freud, Introduzione allo studio della psicoanalisi, Astrolabio, Roma 1965
- 22) C. Brenner, Breve corso di psicoanalisi, Martinelli, Firenze 1967
- 23) R.A. Spitz, Il primo anno di vita del bambino, Giunti, Firenze 1980
- 24) F. Fornari, La vita affettiva originaria del bambino, Feltrinelli, Firenze 1967
- 25) A. Freud, L'io e i meccanismi di difesa, Martinelli, Firenze 1967
- 26) I. M. Josselin, L'adolescente e il suo mondo, Giunti, Firenze 1973
- 27) H. Deutsch, Problemi dell'adolescenza, La Nuova Italia, Firenze 1974
- 28) P. Blos, L'adolescenza, Angeli Milano 1980
- 29) J. Piaget e B. Inhelder, Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente, Giunti, Firenze 1993
- 30) AA. VV., Problemi psicosociali dell'adolescenza, Boringhieri, Torino 1973
- 31) E. H. Erikson, Gioventù e crisi d'identità, Armando, Roma 1977
- 32) AA. VV., Pedagogia e Psicoanalisi, Guaraldi, Firenze 1973
- 33) E. H. Erikson, Infanzia e società, Armando, Roma 1976
- 34) D. H. Winnicott, Sviluppo affettivo e ambiente, Armando, Roma 1976
- 35) D. H. Winnicott, Gioco e realtà, Armando, Roma 1977
- 36) AA. VV., Il bambino nella Psicoanalisi, Zanichelli, Bologna 1976
- 37) S. Nicasi, La Psicoanalisi e il mondo dell'infanzia, Loescher, Torino 1978
- 38) L. S. Luzzatto e R. Ferri, Fenomenologia e corporeità, Kappa, Roma 1977
- 39) M. G. Carlini e P. Farneti, Il corpo in Psicologia, Patron, Padova 1979
- 40) M. G. Carlini e P. Farneti, Il ruolo del corpo nello sviluppo psichico, Loescher, Torino 1981
- 41) A. N. Leontev, Attività, Coscienza, Personalità, Giunti, Firenze 1977
- 42) AA. VV. L'inconscio nella Psicologia sovietica, Ed. Riuniti, Roma 1972
- 43) A. Damasio, Emozione e coscienza, Adelphi Milano 2000
- 44) M. P. Dellabiancia, Il corpo nella pranoterapia, in www.dellabiancia.it/educazionefisica e L. Cavana, Il corpo come strumento di conoscenza. Il punto di vista delle Vie orientali, in "Voci del corpo" a cura di L. Balduzzi, La Nuova Italia Firenze 2002
- 45) M. Solms e O. Turnbull, Il cervello e il mondo interno, Raffaello Cortina Ed. Milano 2004, citato a pag. 108
- 46) E. Mircea, Lo Yoga immortalità e libertà, Sansoni, Milano 1982 e Tecniche dello Yoga, Boringhieri Torino 1984
- 47) M. P. Dellabiancia, Educazione motoria e scala di sviluppo delle abilità, in www.dellabiancia.it
- 48) A. Oliverio, Biologia e comportamento, Zanichelli Bologna 1982; Esplorare la mente, R. Cortina Milano 1998; La mente, Rizzoli Milano 2001; Motricità, Linguaggio e Apprendimento, in www.edscuola.it
- 49) E. R. Kandel et alii, Fondamenti delle neuroscienze e del comportamento, Ambrosiana Milano 1999, capitolo 32, ed. orig. 1995
- 50) D. Kimura, L'asimmetria del cervello umano, in AA.VV., "Il Cervello. Letture da Le Scienze", Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 145 a pag. 153
- 51) K.R. Popper e J.C. Eccles, L'io e il suo cervello, Armando, Roma 1982
- 52) E. Mayr, Biologia ed evoluzione, Boringhieri, Torino 1982
- 53) J. Rufflé, Dalla biologia alla cultura, Armando, Roma 1978
- 54) L.S. Vygotskij, Pensiero e linguaggio, Giunti, Firenze 1966
- 55) L. Mecacci, Cervello e storia, Ed. Riuniti, Roma 1977
- 56) N. Geschwind, Il linguaggio e il cervello, da AA.VV., Il cervello, Letture da Le Scienze, Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 209 a pag. 215

- 57) E. Miller, La localizzazione delle funzioni cerebrali, Il Mulino, Bologna 1973
- 58) P.. Schilder, Immagine di se e schema corporeo, Angeli, Milano 1973
- 59) G. Broyer, Lo schema corporeo, in AA.VV., Corpo e movimento, Borla, Roma 1989, pagg. 29 - 48
- 60) E.T. Hall, La dimensione nascosta, Bompiani, Milano 1968
- 61) D. Efron, Gesto, razza, cultura, Bompiani, Milano 1974
- 62) J. e S. Sauvy, Il bambino alla scoperta dello spazio, Feltrinelli, Milano 1974
- 63) K.H. Pribram, La Neurofisiologia della memoria, da "Il Cervello, Lettura da Le Scienze", Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 157 a pag. 168
- 64) H. Wallon, L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti, Roma, 1974
- 65) J. Le Boulch, Verso una scienza del movimento umano, Armando, Roma 1975
- 66) J. F. Fulton, Fisiologia del sistema nervoso, Boringhieri, Torino 1962
- 67) W. F. Ganong, Fisiologia medica, Piccin, Padova 1970
- 68) L. E. Morehouse e A. T. Miller, Fisiologia dello sport e del lavoro, Cedam, Padova 1960
- 69) K. Pearson, Il controllo della locomozione animale, da "Le Scienze", n. 103 dell'anno 1977, da pag. 38 a 48
- 70) C. Eyzaguirre, Fisiologia del sistema nervoso, Il pensiero Scientifico, Roma 1970
- 71) E. V. Evarts, I meccanismi cerebrali durante il movimento, da AA.VV. "Il Cervello, Letture da Le Scienze", Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 113 a pag. 120
- 72) A. C. Guyton, Elementi di fisiologia umana, Piccin, Padova 1980
- 73) K. R. Popper e J. C. Eccles, Op. Cit. al n. 44, pag. 349 e seguenti
- 74) R. Nicoletti, Il controllo motorio, Il Mulino, Bologna 1992, in particolare i capitoli VI e VII
- 75) J. C. Eccles, La conoscenza del cervello, Piccin, Padova 1977
- 76) R. R. Llinas, La corteccia del cervelletto, da "Il Cervello, Letture da Le Scienze", Ed. Le Scienze, Milano 1978, da pag. 120 a pag. 131
- 77) K. R. Popper e J. C. Eccles, Op. Cit. al n. 44, pag. 352

Parte quarta

Capitolo ottavo. Vecchie e nuove morfologie disciplinari (testi tratti da "Appunti per una fondazione epistemologica delle scienze motorie nella riforma della scuola")

§ 1) RAPPRESENTAZIONI DELLA DISCIPLINA SCOLASTICA

1) Progettare la disciplina nella Programmazione educativa e didattica

Fino al secondo dopoguerra i programmi nazionali di tutte le discipline e di tutte le scuole sono elenchi di contenuti ordinati su base storica che vanno sempre più approfonditi (e controllati con gli esami) secondo una struttura ricorsiva a spirale nei tre cicli scolastici. L'insegnante deve svolgere accuratamente il programma, ricostruendo (ricreando) la materia nella mente dell'allievo ogni volta con la lezione. Negli anni '50, però, si comincia ad affermare che il compito del docente non è fare il programma, ma formare l'allievo mediante il programma e conseguentemente si sviluppa la strategia della programmazione educativa e didattica che arriva al suo massimo sviluppo con i programmi della scuola media del 1979, delle elementari del 1985 e delle superiori nella proposta della commissione Brocca nei primi anni '90. Con la scuola dell'autonomia, infine, si annuncia una nuova modalità di organizzazione dei percorsi educativi, mediante la costruzione del curriculum di scuola nel POF in riferimento al profilo delle competenze terminale e mediante una progettazione educativa e didattica per obiettivi formativi e competenze.

Si sa che, mentre il programma nazionale indicava mete educative e materiali didattici genericamente adeguati alla fase di sviluppo degli alunni di una certa fascia scolastica su tutto il territorio nazionale, riferendosi a criteri pedagogici e conoscenze scientifiche largamente condivisi, ma talvolta totalmente estranei alla realtà socioculturale locale, per superare tale problema si richiede che il gruppo docente di una scuola passi a contestualizzare queste indicazioni generiche alle situazioni di fatto, sia della specifica scuola e del suo specifico curriculum di studi, sia della

cultura locale e dell'organizzazione del lavoro presente nell'ambiente circostante (primo tempo), sia delle caratteristiche del soggetto discente che si ha di fronte in carne ed ossa (secondo tempo). Per far ciò si realizza, dunque, la programmazione educativa e didattica (cfr. bib. n. 1), un processo che porta i docenti (nei tempi che saranno indicati più avanti) sia individualmente che collegialmente ad elaborare un progetto condiviso ed unitario di lavoro: una vera e propria anticipazione descrittiva delle attività didattiche e degli apprendimenti degli alunni.

La linea di tendenza espressa nell'attuazione di un tale processo, al fine di perseguire l'unità dell'insegnamento, va dall'iniziale accostamento dei contenuti tra le diverse discipline (tuttavia con la progressiva caduta della ricostruzione storico-culturale ricorrente tra i gradi scolastici, tipica del sistema scolastico e dei curricula canalizzati gentiliani, questa strategia è sostanzialmente saltata) ad un più maturo coordinamento metodologico, base anche dell'approccio multidisciplinare e, in prospettiva, tramite un'adeguata formazione dei docenti sull'epistemologia disciplinare e della ricerca e sperimentazione, anche potenzialmente interdisciplinare.

In quest'ultima direzione, perché si possa realizzare il coordinamento fin dal primo tempo della programmazione educativa (che darà così luogo al Piano dell'Offerta formativa d'Istituto) è necessario che le differenti discipline facciano emergere un canovaccio interno secondo la propria struttura curricolare, cioè siano descritte in: 1) Finalità educative; 2) Obiettivi di apprendimento; 3) Contenuti; 4) Metodi e strategie; 5) Verifica e valutazione, come abbiamo già presentato all'inizio del testo, con riferimento alle Indicazioni nazionali. A questo punto del percorso programmatico/progettuale, definite collegialmente le scelte fondamentali (che costituiranno i riferimenti principali del Pei, prima dell'autonomia, e del Pof, dopo l'autonomia) precedentemente all'inizio delle lezioni, si può partire con la seconda fase della programmazione/progettazione didattica da avviare quando si sia in presenza degli alunni.

In questo secondo momento, infatti, si definisce l'intervento didattico per il gruppo-classe e, in vista del contratto formativo personalizzato del singolo allievo, tutte quelle necessarie forme d'individualizzazione (per recupero o sviluppo), o di differenziazione per i soggetti in difficoltà, o in situazione di handicap, o a rischio di dispersione, DSA e BES ecc.) necessarie ad assicurare il successo formativo. Questa seconda fase si colloca all'inizio dell'anno scolastico, ma si lega ad una terza fase che, a sua volta, si prolunga per tutto l'arco dell'anno scolastico fino alla conclusione della valutazione finale (dell'apprendimento dell'alunno e dell'insegnamento realizzato dalla scuola) come forma di controllo e adattamento in itinere e finale mediante valutazione formativa.

L'analisi epistemologica nella prospettiva umanista, come già detto nel capitolo precedente, ha lavorato negli ultimi anni sulla Programmazione educativa e didattica e, soprattutto, sugli strumenti della Valutazione, nella direzione di rendere omogeneo e ormai sempre più esplicito e condiviso, analogo a quello di una vera e propria teoria scientifica, il complesso delle determinazioni strutturali a cui fa riferimento questa disciplina scolastica che, per le caratteristiche della sua primaria origine culturale e del suo sviluppo radicato nelle tendenze e nei bisogni della società civile (cfr. bib. n. 2 e 3), si era fin qui data una definizione in senso scientifico dei concetti di riferimento, degli strumenti e delle strategie operative solo molto approssimativa. Benché talvolta poi fosse risultata fornita, quanto a dottrina pedagogica e didattica, di una precettistica persino troppo minuziosa e persa dietro particolari poco significativi.

Ora però si presentava alle soglie della nuova scuola del fanciullo e del ragazzo con un ritardo di elaborazione teoretica (e di ordinamento) verso le nuove attese sociali, o almeno verso quelle istanze che, individuando le finalità della disciplina nella costruzione dell'identità corporea personale, non si riconoscono facilmente in una frammentazione dei significati e delle esperienze didattiche finalizzate alla costruzione delle capacità secondo l'interpretazione corrente dello strutturalismo didattico ripreso in chiave di modello sportivo. È proprio per questo motivo che soltanto una rivisitazione epistemologica poteva sgomberare il campo dalle contraddizioni e fornire valide soluzioni per interventi educativi: solo oggi, alla luce dell'importanza nuovamente affermata del ruolo del corpo nella vita, nella cultura e nell'educazione, si sta (forse) cercando di realizzare.

2) Una mappa disciplinare per l'autovalutazione dei docenti

In questa direzione risultava essenziale disporre di uno strumento che, pur nell'ampia pubblicistica sull'argomento, fino ad allora era poco presente all'opera di categorizzazione della disciplina. In questo settore, infatti, mentre si è potuto assistere ad un notevole lavoro di ricerca nell'Analisi delle abilità, di chiarificazione nelle Gerarchie di obiettivi e di presa di coscienza

dell'efficacia nell'insegnamento con l'Analisi del comportamento docente, ancora risultano da approfondire adeguatamente altre dimensioni. Tra esse in particolare è da verificare il rapporto tra una didattica lineare per obiettivi (che non ha modificato sostanzialmente la precedente didattica lineare per contenuti, caratteristica da sempre della disciplina, cui ha soltanto aggiunto una motivazione più esplicita in direzione funzionale rispetto alla motivazione formale, tradizionalmente prevalente) e quelle di tipo più globale, tipiche dell'approccio tradizionale agli apprendimenti nella scuola primaria e ora ritornate scientificamente alla luce col Costruttivismo.

Non sembra, infatti, che si possa attuare semplicemente il ritorno dell'una alle altre, poiché rimane accertato il fatto che, mentre la prospettiva progettuale più globale tradizionale deprime e trascura lo sviluppo specifico delle abilità tipiche, valorizzate, invece, dalla prospettiva disciplinare, la dimensione cognitiva e poi anche quella metacognitiva, prevalenti nelle caratteristiche progettuali più recenti dell'educazione fisica, possono risultare insufficienti, non dovendosi applicare a concetti, idee, conoscenze e abilità soltanto, ma a percetti corporei, vissuti psicosomatici e memorie senso-motorie che, seppur trattati necessariamente come operazioni del campo cognitivo (nell'ambito dell'istruzione, perché diverso discorso sarebbe nell'ambito della terapia), essendo nati dalle dimensioni emotivo-affettivo-relazionali della persona, ad essa, nella sua completa unitarietà e integralità, rimandano, travalicando la sfera cognitiva.

Tuttavia lo strumento che può far chiarezza anche su questo problema è quanto viene definito nel quadro della Mappa generale dell'educazione del corpo. Si tratta di una mappa degli elementi a cui attingere per determinare i criteri di verifica necessari per controllare un processo educativo nell'ambito dell'educazione del corpo (intesa come il campo epistemico delimitato dalle diverse discipline che si occupano di questo medesimo oggetto e che prendono caratterizzazioni e denominazioni diverse a seconda della fase di sviluppo dell'alunno cui sono rivolte).

Gli assi della mappa, infatti, definiscono ciascuno un settore nevralgico ed essenziale per la costruzione del percorso disciplinare: così l'asse pedagogico, rispondendo alla domanda "Perché?", individua dimensioni teleologiche ed assiologiche che danno significato all'atto educativo, e dunque è destinato ad intervenire nella definizione delle finalità curriculari dell'educazione fisica e ad esercitare una conseguente vigilanza sulla coerenza degli altri assi nel perseguimento di dette finalità. L'asse dei contenuti, rispondendo alla domanda "Che cosa?", fornisce i materiali da utilizzare nel perseguimento delle finalità: materiali abitualmente da scomporre nell'analisi del compito e ricomporre secondo le regole e le strategie che emergono dai restanti due assi. L'asse metodologico e didattico, rispondendo alla domanda "Come?", imposta la problematica dell'organizzazione dei contenuti più adeguata all'efficienza educativa della disciplina.

Da ultimo l'asse delle scienze dello sviluppo e dell'apprendimento, rispondendo alla domanda "A chi?", propone modelli di riferimento a cui confrontare l'azione educativa (obiettivi didattici) per il conseguimento dei livelli di competenza indicati nel programma nazionale (secondo criteri di efficacia disciplinare). È il settore più in movimento, se si pensa che anche la scienza auxologica (che rappresenta da sempre il versante più statico delle scienze dell'educazione occupandosi delle determinanti morfologico-costituzionali del corpo) ha di recente subito una definitiva "rivoluzione copernicana" con gli studi di J. M. Tanner. E così a maggior ragione per le altre scienze dello sviluppo che sono in grande fermento; tra esse ancora senza un vero statuto scientifico, ma di grande importanza per la disciplina sono certamente le ricerche sulle abilità motorie (le tassonomie dell'area motoria e psicomotoria).

Questa mappa disciplinare può svolgere differenti funzioni, e comunque, prima della scuola dell'autonomia, sono state fatte prevalere le dimensioni valutatorie: lo strumento può, infatti, costituire il riferimento per quella forma di valutazione preventiva ("Apprezzamento" la chiamerebbe G. De Landsheere nel suo "Dictionnaire de l'evaluation") che ciascun docente compie scegliendo tra le interpretazioni principali della materia nel momento in cui si accinge a progettare il curriculum disciplinare, venendo così a rendere evidente quanto le opzioni personali influiscano sul sapere (e in particolare sul progettare) degli insegnanti. Portando avanti questa linea, poi, si può dire che la mappa aspira a divenire anche il sistema stabile di confronto e verifica per la formazione e l'autoformazione del docente.

Ancor più semplicemente, però, la mappa qui riprodotta può essere utilmente utilizzata per avviare forme autovalutatorie di verifica finale o di controllo in itinere dell'insegnamento. Gli indicatori che sorgono dall'asse pedagogico, infatti, permettono di confrontare gli obiettivi conseguiti (al termine o in itinere) con le finalità educative; quelli dell'asse metodologico gli obiettivi conseguiti con i metodi, le strategie e i mezzi impiegati; quelli dell'asse delle scienze

dell'educazione gli obiettivi conseguiti con quelli programmati; l'asse dei contenuti offre, infine, nel confronto tra obiettivi conseguiti e l'organizzazione dei materiali disciplinari utilizzati per conseguirli, la congruenza dei medesimi al perseguimento delle finalità. Rimane ovviamente il problema della definizione dei criteri (o indicatori) che ogni comunità educativa dovrà costruire cercando il massimo della condivisione tra i diversi attori.

Mappe generali dell'educazione del corpo (campo d'esperienza educativa del corpo e del movimento; corpo movimento salute; scienze motorie; educazione motoria; educazione fisica e sportiva scolastica)

METODOLOGIA e DIDATTICA

Approccio sistemico; Programmazione per obiettivi; Analisi dell'insegnamento; Mastery learning; Tassonomie degli obiettivi; Analisi dei contenuti; Team teaching; Teorie del curricolo; Interdisciplinarietà; Programmazione per obiettivi formativi; Mappe cognitive; Apprendimenti metacognitivi.

CONTENUTI

Ginnastica educativa;
Educazione psicomotoria;
Gioco; Gioco-sport; Sport;
Danza; Linguaggio del movimento;
Attività in ambiente naturale;
Progetti educativi interdisciplinari.

PEDAGOGIA

Antropologia filosofica;
Concezioni del corpo;
Teoria della società e della scuola;
Teoria della conoscenza e dell'educazione;
Metodologia Didattica del Movimento;
Didattica dell'attività motoria per integrazione e inclusione sociale

SCIENZE dell'EDUCAZIONE

Modello dello sviluppo psicofisico e dell'accrescimento corporeo;
Modello della funzione motoria dallo schema sensomotorio all'azione prattognosica;
Modello dell'apprendimento motorio; Modello della funzione espressiva e linguistica;
Sistema delle abilità motorie.

§ 2) GLI OBIETTIVI E I CONTENUTI IN EDUCAZIONE FISICA

Per buona parte il passaggio dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica in Educazione fisica è caduta quando dai vecchi programmi d'insegnamento (del '52 per le scuole superiori, del '62 per la scuola media e del '55 per la scuola elementare) si è passati ai nuovi (per le superiori sia quelli ex Dpr 908/82 che quelli sperimentali della Commissione Brocca per il Biennio e per il Triennio; per le medie del '79 e per le elementari del '85), rendendosi evidente mediante la transizione da una *programmazione per contenuti* a quella *per obiettivi operazionalizzati*. Si sono, in altre parole, interposti tra le finalità, cioè le mete che intende conseguire la disciplina scolastica, e i contenuti, cioè i mezzi culturali che la disciplina utilizza per perseguire le proprie finalità, per la prima volta in modo consapevole, gli obiettivi, cioè la descrizione di quelle prestazioni nello svolgimento dei compiti attinenti alle principali operazioni coi contenuti fondamentali che si attendono come segno dell'avvenuto apprendimento nella direzione indicata dalle finalità.

In questo senso gli obiettivi si distinguono nettamente dagli altri elementi della struttura curricolare della disciplina perché hanno una precisa formulazione secondo un proprio e specifico paradigma. In realtà l'Educazione fisica, per il fatto di occuparsi in modo prevalente di "saper fare e saper essere" più che di pura conoscenza, ha sempre dovuto misurare il livello di competenza raggiunto nelle abilità motorie, desumendolo dalle relative prestazioni, e il livello di assunzione e persistenza degli atteggiamenti valoriali incorporati, inferendolo dalle consequenziali condotte, per cui si è sempre data dei criteri e dei livelli descritti in modo concreto nella progettazione degli itinerari didattici tesi al perseguimento dei fini, e non poteva non essere così, anche se in modo

non sempre pienamente consapevole.

L'obiettivo per essere operazionalizzato, deve essere espresso con un verbo di azione (un performativo) all'infinito (perché si sottintende "l'alunno sa ...") che designa l'operazione richiesta dal compito (indicatore o criterio), deve portare la descrizione delle condizioni in cui si svolge il compito (descrittore) mediante un avverbio, una locuzione avverbiale o altra determinazione specificante o una frase modale e, per concludere, deve essere definito dal livello di accettabilità della soluzione del compito (livello di verifica per la sufficienza) con l'indicazione della misura cui fare riferimento per considerare riuscita la prova. In tale maniera l'obiettivo risulta perfettamente identificato e perciò comunicabile in modo non ambiguo, permettendo in altre parole la sua precisa rilevazione; tutto ciò, dunque, assume una certa importanza per poter valutare l'apprendimento e, conseguentemente, l'insegnamento; poiché il perseguimento delle finalità è controllabile, in modo oggettivo, soltanto mediante la misurazione (o un'osservazione strutturata o un apprezzamento) degli obiettivi conseguiti.

Ma l'operazione di "obiettivazione" delle finalità, per l'approccio neo-umanista, può indurre il corpo docente ad espungere quelle dimensioni che risultano difficilmente oggettivabili, come ad esempio tutta l'area degli atteggiamenti, delle disposizioni e degli orientamenti di valore, i "saper essere", per favorire le dimensioni più direttamente osservabili e misurabili, come le conoscenze e le abilità. La conseguenza immediata di una tale riduzione non è la caduta formativa di questo settore, intrinsecamente connesso all'atto educativo e dunque non scorporabile anche volendolo, ma più semplicemente che il docente rinuncia a sottoporlo a controllo sia nell'agire dell'alunno che in quello proprio, in definitiva rinunciando a rendersene coscientemente e progettuamente responsabile.

Altro problema è quello legato alla frammentazione dei contenuti utilizzati nella costruzione degli obiettivi. Perché, proprio per corrispondere alle indicazioni della Psicologia cognitiva dell'apprendimento significativo, ci si accorge che quei contenuti della disciplina, così fortemente intrisi di significato culturale sedimentato storicamente, costituiscono nella loro integralità un patrimonio complessivo di esperienza educativa, tanto profondamente capace di rispondere alle esigenze psicologiche dell'allievo da ripristinare il senso del rito e del mito (elementi basilari dell'educazione nel mondo tradizionale) anche nella nostra società tecnologica postindustriale o postmoderna, caratterizzata dalla caduta dei valori. Da qui l'estrema cautela alla frammentazione del contenuto (e perciò anche del significato) nell'operazionalizzazione degli obiettivi didattici che, ad esempio, può tendere a differenziare notevolmente l'insegnamento tra i vari livelli di scuola: in particolare come accadeva un tempo tra primario e secondario di I grado, anche se oggi con le Indicazioni per il curricolo del ciclo primario che comprendono anche la scuola secondaria di I grado, tendenzialmente dovrebbe scomparire a vantaggio dell'approccio primario.

Nell'ambito dei "saper fare", ancora, il docente può ricavare gli obiettivi didattici scomponendo le abilità più generali secondo due differenti modalità: la prima attua una scomposizione che si mantiene sul medesimo livello tassonomico, frammentando le abilità finali nelle componenti e in quelle sotto-ordinate (con la "task analysis" come fa B. Mantovani per la scuola media in bib. n. 5 e 6) e proponendone la ricomposizione in fase di progettazione e attuazione del processo di insegnamento. Questa modalità sicuramente offre un progetto didattico che rimane nell'ambito dell'apprendimento motorio dell'alunno, ancora, dunque, controllabile in larga parte dalla scuola.

La seconda invece scompone le abilità finali accedendo al livello tassonomico sottostante delle capacità/qualità, quali componenti costitutive delle abilità. Ma così facendo propone un progetto didattico fondato su un "ambiente", quello dello sviluppo motorio, pressoché incontrollabile dalla scuola (nel senso che non può essere condizionato, perché necessita di tempo e strumenti che non sono disponibili, se non in ambienti tecnici avanzati). In tal senso, quindi, va anche a verificare dimensioni su cui non ha la possibilità di intervenire in fase progettuale e, dunque, a valutare con criteri non pertinenti alla propria azione didattica e perciò casuali, elementi "non banali" (secondo la terminologia di F. Bertoldi in bib. n. 7), ovvero non casuali, con l'effetto di assegnare un giudizio (di profitto) allo sviluppo (naturale e socio-culturale) della persona. Non solo. All'impostazione neo-umanista la normatività espressa negli obiettivi relativi alle qualità/capacità condizionali e coordinative del programma del Biennio superiore non appare validamente fondata, sia in relazione a criteri pedagogici, come sopra già ampiamente discusso, perché basata sullo sviluppo e non sull'apprendimento dell'allievo, sia in relazione alle indicazioni offerte dalla scienza auxologica applicata alla disciplina (cfr. bib. n. 8), mentre rimane, invece, inascoltata la necessità

educativa di far perseguire la presa di coscienza sull'andamento del proprio sviluppo corporeo al singolo allievo (metacognizione).

Ma poi, più in generale, anche per gli altri livelli scolastici, esiste il problema della materializzazione delle finalità, nel senso che ciò che non è oggettivabile, misurabile, controllabile, descrivibile nella programmazione e che però quasi sempre rappresenta anche quanto di più importante, valido, significativo e prospettico la disciplina può assumere, tutto ciò deve continuare ad essere perseguibile e non finire messo da parte dal "ritualismo programmatorio". In tal senso l'individuazione degli Obiettivi, la progettazione degli Itinerari e la costruzione delle Unità didattiche devono pur restare degli strumenti di formalizzazione nelle mani dei docenti, con la funzione di rendere controllabile e prevedibile il processo d'insegnamento, ma devono prevedere, poi, la possibilità di un (anche ampio a seconda delle necessità formative) adattamento nella fase di realizzazione condivisa dell'esperienza educativa, quando cioè l'insegnante provoca la creazione dei significati e dei valori nell'atto d'apprendimento dell'allievo.

E, parimenti, anche la frammentazione eccessiva dell'esperienza educativa per effetto della scomposizione delle abilità generali nelle abilità componenti o nelle qualità/capacità infrastrutturali attuata nella programmazione dell'insegnamento va contrastata, non solo nella scuola primaria o nella media, ma anche alle superiori, proprio secondo quanto (gli estensori se ne erano finalmente accorti) affermano i programmi Brocca del Triennio, là dove dicono che "gli obiettivi, solo in quanto sostanziati dalla continua richiesta della consapevolezza e finalizzazione dei procedimenti didattici ... consentono il raggiungimento delle finalità indicate. Essi devono essere considerati non come frammentazione delle attività e dei processi loro connessi" o come pure prestazioni attese a cui commisurare il profitto dell'allievo, ma come potenti mezzi capaci di unificare e dare un senso e una prospettiva all'apprendimento dell'allievo e alla sua valutazione. Tutto ciò è stato riferito senz'altro prevalentemente per la scuola secondaria, però era stato già ampiamente descritto e diffuso prima che i fenomenologi (Boselli) distruggessero il significato della programmazione educativa e didattica nella scuola primaria (cfr. Postprogrammazione).

§ 3. EDUCAZIONE DEL CORPO, PRINCIPI DI VERIFICA E VALUTAZIONE

1) Verifica e valutazione dello sviluppo/apprendimento di abilità motorie

Il primo concetto da tener presente quando si affronta quest'argomento è la distinzione di significato tra i due termini: verificare, infatti, vuol dire misurare una delle dimensioni coinvolte nel fenomeno dell'apprendimento, mentre valutare vuol dire attribuire un valore a quella misura. Il secondo concetto da considerare è che nell'ambito dell'educazione generalmente si possono (e si devono) valutare l'apprendimento dell'allievo, ma anche l'insegnamento del docente e, per voler solo accennare al problema, pure l'intervento della scuola nel suo complesso (il curriculum scolastico rappresentato nel POF oggi PTOF), come la Carta dei Servizi scolastici imponeva nella scuola prima dell'autonomia e la costruzione del Piano Triennale dell'Offerta formativa impone oggi nella scuola dell'autonomia. In tal senso, restando fermi all'apprendimento dell'allievo, ma con riferimento anche agli altri tipi di accertamento, la verifica è una questione di adeguatezza nella scelta dell'unità di misura e di correttezza nell'esecuzione delle diverse operazioni di misurazione sulle differenti attività che caratterizzano la prestazione scolastica dell'allievo, mentre la valutazione è un problema di scelta dei criteri in base ai quali dare un significato compiuto a quei dati che sono stati già ricavati con la verifica.

È necessario vedere, dunque, su quale oggetto si esercita la verifica. Se si considerano "Il corpo e il movimento" ed "Educazione fisica" ciascuno come un sistema simbolico-culturale che sviluppa le sue caratteristiche finalità educative realizzando conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze nelle tecniche del corpo impegnate nell'azione (finalizzata al conseguimento di uno scopo) e nel gesto (finalizzato all'espressione e alla comunicazione), si deve reputare che conoscenze, abilità, atteggiamenti e prese di coscienza si strutturino prevalentemente nel corso e per effetto dell'apprendimento nello svolgere attività motorie o pensare ad esse, mentre a loro volta le attività realizzate ricevono significato e valore dai processi di conoscenza, dall'espressione degli atteggiamenti e dallo sviluppo delle consapevolezze dell'allievo in relazione alle abilità esercitate. In particolare, poi, la presa di coscienza e la conseguente consapevolezza dell'allievo, attuate anche soltanto in occasione dell'apprendimento di una specifica abilità, possono diventare un modello generale di trasferimento metacognitivo di conoscenze e abilità metodologiche e di investimento motivazionale che promuove la costruzione di atteggiamenti, perciò non solo

interessano questa materia, ma anche (e soprattutto) tutte le altre e in una qualche misura anche l'intervento educativo dell'intera scuola. In senso generale la specificità della disciplina, dunque, è rappresentata dal trattamento educativo delle attività motorie per l'acquisizione delle abilità, mentre per le altre tre dimensioni dell'operatività disciplinare i concetti di riferimento sono ampiamente mutuabili e comuni a tutte le altre discipline del curriculum scolastico, fatta salva la peculiarità costituita dall'oggetto delle medesime..

Nella verifica delle abilità motorie apprese, dunque, certamente la prima forma di accertamento è quella di misurare la prestazione finale, intendendo con tale termine, come generalmente si fa, la rilevazione oggettiva del risultato dell'azione dell'allievo (estensione del salto, durata dell'esecuzione, distanza di percorrenza, numero di ripetizioni ecc.) espressa nel corso delle diverse attività e dei vari compiti motori. Ma la rilevazione quantitativa del risultato (per il docente) non è sempre applicabile ad ogni compito motorio e (per l'allievo) da sola dice ancora troppo poco a chi ha, invece, bisogno di conoscere il massimo possibile della propria azione per migliorarla. E allora una seconda forma di verifica consiste nell'individuare la capacità esecutiva come competenza mediante l'osservazione o l'apprezzamento di elementi che sono stati definiti preventivamente come sicuri indici del possesso di quell'abilità motoria e seriatim in sequenza di livello di padronanza in una rubrica di valutazione autentica.

Dalla connessione delle due modalità viene senz'altro la possibilità di determinare con grande precisione una verifica puntuale non solo del risultato finale ma anche dell'abilità in corso di apprendimento. Se, però, il docente non ha problemi ad osservare il gesto fatto dall'allievo: qualunque gesto, anche quello non presente nella propria esperienza motoria (che rimane comunque un riferimento imprescindibile per gran parte delle competenze da insegnare e su questo aspetto i corsi universitari per i maestri dovrebbero cambiare molto del loro funzionamento), perché con l'analisi dell'abilità (cfr. bib. n. 9) può facilmente crearsi i riferimenti osservativi più adeguati per la verifica della competenza nella soluzione del compito motorio, certamente con questa seconda modalità di accertamento si apre, volendo dare un senso al Contratto formativo e all'apprendimento delle dimensioni metacognitive della disciplina, il problema di mettere nelle condizioni l'allievo di sapersi osservare e, soprattutto, di saper mettere in relazione l'immagine del gesto che intende compiere (un'immagine mentale ancora solo abbozzata nei piccoli e costruita con l'immaginazione ancora fluttuante nei più grandicelli fino almeno ai 7 o 8 anni d'età) con tutto quel complesso di percezioni e memorie senso-motorie (realmente vissute e incorporate) che stanno progressivamente strutturando, parzialmente in forma automatica e parzialmente in forma volontaria, il controllo del programma (schema) del nuovo movimento (cfr. bib. n. 10 e 11 per il concetto di schema).

Si tratta allora di costruire buone basi di rappresentazione del proprio corpo in azione nelle differenti abilità, con le necessarie basi percettive e mnestiche senso-motorie ricodificate sia iconicamente che verbalmente dal docente mentre insegna (cfr. bib. n. 12 con esempi di varie modalità d'informazione ovvero di vari mediatori didattici). Ma, spesso non basta, perché il corpo dello studente nella seconda e terza infanzia è talvolta ancora in pieno sviluppo sul piano fisico e certamente in via di ristrutturazione sul piano psicologico (per sé) e sociale (per il riconoscimento dell'altro generalizzato), perciò sfugge ad una rappresentazione mentale stabilizzata. Allora diviene interessante stimolare la continua presa di coscienza del proprio corpo mediante l'organizzazione di forme di verifica reciproca tra alunni col lavoro a coppie e in piccolo gruppo (cfr. bib. n. 13).

2) Gli strumenti della verifica

In letteratura si trovano numerosi strumenti per la verifica della prestazione, tuttavia si tratta prevalentemente di test di accertamento delle capacità condizionali (ora anche di quelle coordinative) che determinano una indebita riduzione dell'oggetto educativo (dalle abilità alle capacità componenti delle abilità, secondo il modello del condizionamento sportivo, cfr. bib. n. 14, 15 e 16). La caratteristica dei test è di avere un compito descritto in modo non ambiguo e soprattutto valido ed affidabile nel misurare proprio ciò che si intende verificare anche in tempi diversi; inoltre i test sono corredati da una tabella o un grafico delle prestazioni e dei punteggi che permette di avere subito una prima valutazione di merito (secondo il criterio normativo).

Accanto ai test, però, la pratica scolastica ha da sempre utilizzato le prove di verifica, come strumenti di misurazione della prestazione finale e insieme di osservazione della competenza esecutiva che risultano ampiamente adattati alle concrete realtà ambientali degli attrezzi disponibili e degli impianti praticabili dalla scuola e, soprattutto, adeguabili al tipo e al livello d'apprendimento

effettivamente realizzato da quel gruppo di allievi, perché direttamente ideati dal docente medesimo che ha condotto l'insegnamento: come i circuiti a stazioni o i percorsi attrezzati stanno a dimostrare. È importante, poi, rendersi conto che utilizzando le prove di verifica basate sull'osservazione strutturata delle competenze tra alunni si può realizzare una forma notevole di valutazione formativa dei processi di apprendimento o dei prodotti parziali. Basta infatti, dopo un insegnamento teso a favorire un apprendimento metacognitivo, predisporre le schede di rilevazione che dovranno essere utilizzate dagli alunni vicendevolmente, con la successione dei compiti di apprendimento impostati nell'itinerario didattico utilizzato, per indurre lo sviluppo della capacità di comprendere i propri errori correggendo quelli dei compagni (cfr. bib. n. 17).

In tal senso le caratteristiche positive delle prove sono proprio il contrario delle caratteristiche positive dei test: da un lato oggettività assoluta, ma talvolta se non sempre, non rappresentativa dell'apprendimento (ecco perché si passa al livello infrastrutturale delle capacità, perché solo così si è sicuri di coglierne comunque l'oggetto), una discrepanza già emersa col problema di trasferire lo sviluppo della capacità all'abilità fin dalla fase iniziale d'insegnamento. Dall'altro lato, invece, si ha una significatività completa (incorporata, si potrebbe dire) per l'apprendimento realizzato, ma non oggettiva ovvero condivisa da tutti

La valutazione, allora, è attribuzione di un significato ai dati raccolti con la verifica principalmente secondo tre differenti criteri: mettendo a confronto i dati dell'ultima verifica con quelli delle precedenti (principio omologico o ipsativo); mettendo a confronto i dati della verifica di un soggetto con i dati relativi alla medesima verifica di altri soggetti di riferimento (principio normativo o nomotetico); mettendo a confronto i dati della verifica con un parametro (standard) di riuscita relativo al compito definito in precedenza (principio criteriale o prestazionale).

Per il primo principio c'è da mettere in evidenza come la valutazione sia sempre un processo che deve rilevare la situazione di partenza, per poter poi definire, al termine dell'insegnamento, l'apprendimento effettuato come progresso da tale posizione iniziale. Per il secondo, invece, s'impone un confronto con le acquisizioni degli altri alunni; per i test codificati dal Coni addirittura sono disponibili le distribuzioni "normalizzate" (in percentili) presumibilmente dell'intera popolazione italiana (cfr. bib. n. 18). In questo secondo modo, però, le caratteristiche dello strumento statistico mi daranno comunque una distribuzione dove ci saranno sempre quelli meno capaci e quelli più capaci. Può darsi che il docente non voglia utilizzare, almeno nella resa all'alunno, un tale strumento. E allora può essere utilizzata la medesima distribuzione raggruppata su tre o più fasce di livello, dove si avranno gruppi di alunni e perciò anche il meno abile potrà condividere con altri la sua condizione.

Con il terzo principio, poi, si introduce un criterio di riuscita che dovrebbe corrispondere al livello di verifica nella descrizione dell'obiettivo operazionalizzato così come è stato definito nel precedente paragrafo sugli "obiettivi in Educazione fisica". Tale elemento discriminativo dell'avvenuto apprendimento (secondo la regola del Mastery learning) va desunto, come dice Calonghi, "specificando almeno il livello minimo" della prestazione, oppure "indicando quale debba essere una esecuzione accettabile" per la rilevazione della competenza (cfr. bib. n. 19), come già detto, nella valutazione per rubriche di padronanza (dal livello esperto a quello scadente) nel corso della programmazione anche individualizzata. In questo caso è possibile conseguire il risultato che tutti gli alunni superino il criterio di riuscita (pur restando alcuni più modesti rispetto ad altri) godendo degli indubbi benefici del successo anche per il proseguimento dell'attività.

Rimane ora da dire che è solo il docente, dopo aver concordato i criteri coi colleghi nel Consiglio di classe ed averli comunicati e discussi con alunni e genitori, seguendo i parametri decisi dal Collegio docenti, che può realizzare la giusta mescolanza di questi tre principi per rendere la valutazione promozionale della personalità dei suoi allievi.

§ 4. VALUTAZIONE DI SVILUPPO E APPRENDIMENTO MOTORIO

1) Misurare lo sviluppo con l'esame psicomotorio del Vayer

Per affrontare organicamente l'argomento, come abbiamo appena detto, bisogna fin da principio differenziare concettualmente quella valutazione che rappresenta 1) la verifica del processo didattico realizzato dall'insegnante, da quelle che costituiscono sia 2) l'accertamento del progresso nell'apprendimento che 3) l'accertamento del livello di sviluppo dell'alunno. Tutte e tre sono forme di valutazione e pertanto sono costituite da due versanti operativi, come già ampiamente discusso: il primo (nella scuola chiamato Verifica) si realizza nel misurare, osservare

o apprezzare una per una tutte le dimensioni (se ce ne sono più d'una, come accade di solito) del fenomeno d'apprendimento; il secondo (Valutazione in senso proprio) traendo dai dati così raccolti la definizione di un giudizio in funzione di una scala di valori. Da ciò discende che per fare un atto valutativo corretto bisogna aver preventivamente individuato: a) gli elementi componenti del fenomeno che si vuole valutare, cioè i criteri che definiscono ciò che si misura della prestazione (per abilità motorie e per conoscenze sia argomentative che procedurali) o del comportamento (per atteggiamenti e attitudini); b) gli strumenti adeguati a misurare, rilevare, descrivere tali criteri; c) la scala dei valori di riferimento con indicazione degli indici (che definiscono la variazione dei diversi livelli di prestazione e di comportamento) per ciascuno dei criteri definiti in precedenza.

L'accertamento del livello di sviluppo corporeo-motorio dell'allievo è un'operazione che si colloca all'interno della definizione della seconda fase della programmazione/progettazione che, d'altro canto, è necessaria sia poter poi procedere alla progettazione di un percorso educativo individualizzato e personalizzato che alla sua verifica in itinere e finale. Si tratta, perciò, di un'operazione complessa e fortemente impegnativa, che deve vedere l'espressione di notevoli capacità professionali da parte dei docenti (si confronti l'analoga ampiezza del versante "terapeutico" in bib. 20 e 21).

Nella letteratura specifica si trovano facili riferimenti a due strumenti fondamentali: uno è l'esame psicomotorio del Vayer; l'altro è costituito dalle scale di sviluppo o griglie di osservazione o cartelle pedagogiche. Di quest'ultimo strumento sussistono in letteratura tanti tipi differenti: ci si riferisce soprattutto alla scala di M. Pelleroy, C. Baronchelli e M. G. De Francisci (in Strumenti pedagogici), alla griglia di E. Cocever (in bib. n. 22), la griglia operativa di G. Benincasa e L. Benedetti (in bib. n. 23) e la Behavior Assessment Battery di C. Kierman e M. Jones (in bib. n. 24).

Ci si chiederà subito, perché iniziare dagli strumenti quando abbiamo appena detto che prima di tutto per una corretta valutazione si devono definire i criteri da rilevare. La risposta è semplice: la valutazione dello sviluppo motorio deve essere confrontabile tra casi diversi e quindi deve fare riferimento ad un quadro valutatorio conosciuto e condiviso, per capire in senso comparativo almeno quali sono i livelli di partenza e di arrivo del processo maturativo ed evolutivo. E per poter avere tutto ciò, l'unica maniera è proprio quella di partire dagli strumenti, poiché in questo settore della didattica ogni strumento misura i propri criteri o, in altre parole, non c'è uniformità dei criteri di valutazione passando da uno strumento all'altro.

In particolare abbiamo così due blocchi, quello che si riferisce all'esame psicomotorio, secondo le varie versioni descritte in bib. 25, dove si possono notare delle ricorrenze abbastanza esplicite tra Autori che, seppur nella varietà delle soluzioni, fanno riferimento alla medesima logica "organocistica" sanzionatoria del segno patognomico (cfr. la logica dei vari "modelli" in bib. n. 26 e le nuove proposte di indagine sull'organizzazione dello schema corporeo in bib. n. 27), e quello delle cartelle e griglie di osservazione che fanno riferimento ad una logica "fenomenologica" costruttivo/operativa della misurazione (da cui discende la possibilità di utilizzare le scale e le griglie anche come tassonomia o itinerario degli obiettivi dell'insegnamento, opportunità molto più lontana nel primo caso, dove invece si assiste ad una articolazione strutturale-disciplinare). Si tratta della medesima distinzione concettuale che in letteratura si trova tra valutazione sommativa e valutazione formativa (cfr. bib. n. 28, 29, 30 e 31) ed alla quale letteratura si rimanda per i necessari approfondimenti.

Senza escludere l'uso di entrambi, che anzi se proficuamente combinato può dare migliori risultati dell'utilizzo di uno solo, tuttavia dei due strumenti, si propone il materiale per l'esame psicomotorio del Vayer nella versione sintetica curata dallo scrivente (descritto e documentato con i materiali occorrenti nell'Eserciziario della appendice settima in fondo a questo testo), per le caratteristiche di maggior attendibilità e validità della misurazione, giacché nelle scale l'osservazione è sempre un processo difficilmente univocabile, per cui facilmente si perde validità. In particolare, poi, questa prima proposta è circostanziata dalle seguenti considerazioni, desunte dall'esperienza di diverse applicazioni trasversali (su differenti soggetti di pari età cronologica e/o motoria) e longitudinali (sul medesimo soggetto in tempi diversi):

1) l'ipotesi illuministica dell'Ozeretsky di ottenere una scala metrica dello sviluppo motorio, (che costituisce la base di partenza per l'esame psicomotorio di Vayer) condivisa anche nella revisione del francese E. Guilmain, una scala cioè che permetta di determinare l'età motoria dei soggetti in età evolutiva è ancora da dimostrare e, comunque, attende di essere verificata sulla popolazione italiana (se ne era parlato con R. Vianello, ma poi non se ne è più fatto nulla). Al proposito si tengano presenti le considerazioni di M. L. Falorni in bib. n. 32. Oggi abbiamo

un'opera pregevole di L. Cottini, *Psicomotricità*, Carrocci, Roma 2003, che ha adattato in forma estesa alla popolazione italiana ed ha ristrutturato il famoso esame di Vayer come una scala o cartella di osservazione che può diventare il riferimento dell'insegnamento (data la sua consistenza e durata) per tutto il quinquennio elementare, ma ha perso la funzione di test rapido.

2) La successione strutturata dei compiti motori (test da 6 a 11 anni) in ciascuna delle dimensioni della motricità prese in esame (6 prove) dall'esame psicomotorio del Vayer si presta, invece, a definire con grande puntualità le principali carenze psicomotorie nel soggetto da 6 a 12 anni, e quindi bene ha fatto Vayer a scegliere gli aspetti fondamentali e a combinarli con altre forme di compito motorio, per arrivare all'ultima revisione (si veda la bibliografia riportata nella tabella in bib n. 30, lievemente modificata nel materiale didattico elaborato dallo scrivente).

3) La somministrazione completa di tutti i test di ciascuna delle 6 prove (beninteso, finché l'allievo supera i compiti) può permettere la definizione del profilo psicomotorio (e quindi una descrizione accurata dei problemi psicomotori), mentre la somministrazione "rapida", cioè soltanto del primo test di ciascuna delle 6 prove (quello dei sei anni) può permettere un controllo motorio in itinere o uno screening di massa.

4) L'organizzazione complessiva delle 6 prove, a modo di vedere dello scrivente e sulla base dei dati desunti dalla comparazione tra esame psicomotorio e diagnosi medica in un numero, però, ancora non ampio di casi di soggetti con disabilità, offre ipotesi di strutturazione della misurazione nella motricità individuale su 3 dimensioni: a) quella della funzionalità neuromotoria di base, con le due prove sull'equilibrio; b) quella della motricità cognitiva, con le due prove sull'organizzazione spaziale e sulla simbolizzazione dell'ordine temporale; c) quella della motricità relazionale, con le due prove sulle paratonie e sulla manualità fine.

5) Accanto all'esame psicomotorio, poi, è possibile anche prevedere tutte le altre prove che definiscono settori specifici, come quelle indicate da Vayer medesimo sulla dominanza e la respirazione, oppure quelle che si possono desumere dalla letteratura psicologica, neurologica e neuropsicologica (come le prove di associazione percettivo/motoria: test di Bender e test di Santucci; prove di imitazione di gesti di Bergès e Lezine; prova delle gnosie digitali; prove delle sincinesie; disegno della figura umana; TGM ecc. (cfr. bib. n. 33, 34, 35 e 36).

2) Una scala dello sviluppo psicomotorio

L'alunno goffo o in difficoltà e l'alunno con problemi specifici di apprendimento presentano tipicamente spesso delle carenze nell'ambito motorio e psicomotorio, anche quando non appartengono dichiaratamente alla categoria dei "disabili motori". Si tratta in genere di tutto un complesso di carenze nella padronanza del corpo che si manifesta sia nell'assumere e mantenere una postura corretta e adeguata alla situazione, sia nell'ideare e attuare un'azione precisa ed efficace per conseguire uno scopo, sia nel comprendere e/o compiere un gesto espressivo e comunicativo per rapportarsi all'altro. Questa situazione, poi, caratterizza sempre più anche l'alunno considerato senza alcuna difficoltà e problema, ma carente nell'esperienza motoria, secondo quella "sindrome ipocinetica" che fu diagnosticata fin dal famoso convegno di fondazione della Società Italiana di Ginnastica Medica nel 1952 a Venezia.

Tale condizione, per di più, sovente nella vita della classe non emerge, perché dipendente non da fattori "organici" o "strutturali" come nel "motuleso" grossolanamente evidenti, ma più semplicemente da carenze di abilità motoria (fattori funzionali) o psicomotoria cognitiva (fattori cognitivi) e relazionale (fattori relazionali). In tal senso e conseguentemente diventa anche difficile che abbia evidenza nella considerazione dei docenti e quando anche l'ottiene, comunque, assume una posizione trascurabile nel bilancio delle abilità possedute dagli alunni che si fa nelle prime fasi di progettazione e di seguito scompare, infine, del tutto in quella valutazione formativa che si sviluppa in itinere e nella sommativa finale.

L'effetto di tutto ciò è che il docente e il consiglio di classe, quando si trovano in questo frangente, per lo più trascurano di realizzare un intervento facilmente attuabile nella scuola di induzione dell'apprendimento motorio (del tutto spontaneo per l'alunno, ma risultato di un intervento intenzionale accuratamente progettato dai docenti), con l'effetto di rinunciare ad un sensibile miglioramento delle azioni e dei gesti e per di più, sovente, anche di un contesto strutturato in modo interattivo e collaborativo dal gioco motorio, immaginativo e simbolico, di ruoli e regole, presportivo ecc. (che quindi ha anche altre valenze educative in assoluto importanti per l'alunno sia ampiamente abile che per quello con problemi; valenze di cui, pur essendo pienamente consapevoli, in questa occasione però non intendiamo interessarci in modo specifico,

perché tutto ciò che qui viene proposto è pensato per l'individualizzazione e la personalizzazione, cioè sia per l'allievo "normo-dotato", che per quello "super-dotato" o "ipo-dotato", risultando un materiale graduabile a piacere e perciò adattabile ad ogni situazione).

E perciò bisogna favorire la presa di coscienza dei docenti di sostegno e di classe e la loro dotazione professionale anche in questo settore, perché possano pienamente collaborare prima alla definizione delle competenze affermate (sviluppo) e poi all'individuazione delle potenzialità (apprendimento). Tutto ciò va fatto per molti motivi, a cominciare, si potrebbe dire, da quello relativo al "diritto allo studio" dell'alunno, ma più semplicemente qui si vuol evidenziare l'importanza strategica del mezzo motorio e psicomotorio quale strumento fondamentale, potenzialmente interdisciplinare (a cominciare dalla dimensione dei linguaggi non verbali), che permette di incidere globalmente nella relazionalità dei soggetti come nella loro espressività, ovvero nella loro cognizione come nella loro comunicazione più o meno intenzionale.

Giacché nelle griglie e scale già in precedenza menzionate generalmente si individuano due settori della motricità funzionale: quello della manipolazione e dei movimenti fini da un lato e quello degli spostamenti e dei movimenti complessivi (grosso-motori) dall'altro, lasciando agli esordi delle altre sezioni (senso/percezione, logico/matematica, espressivo/comunicativo/linguistica ecc.) gli sviluppi delle ulteriori abilità motorie, per il lavoro scolastico di formazione i docenti, però, avvertono pesanti carenze e difficoltà. E per dire la verità sono in diversi gli Autori che si stanno ponendo il problema di una strumentazione adeguata ad una più puntuale verifica delle caratteristiche della motricità e della psicomotricità. In tal senso lo scrivente propone una scala di sviluppo all'interno di un progetto tassonomico complessivo, qual è quello che emerge dal quadro seguente dove si procede attraverso quattro fasi:

- prima è quella dell'ELABORAZIONE della PERCEZIONE;
- seconda l'ORGANIZZAZIONE dei COMPLESSI PERCETTIVO-RAPPRESENTATIVI;
- terza SVILUPPO delle OPERAZIONI LOGICHE, INFRALOGICHE e LINGUISTICHE;
- ultima si coglie la dimensione della COSTRUZIONE dei SISTEMI SIMBOLICO-CULTURALI.

La prima fase definisce quell'operatività che permette di raccogliere selettivamente elementi appartenenti ai diversi regni sensoriali qui specificatamente analizzati e cioè agli schemi senso-motori (percezione cinestetica e propriocettiva), alle immagini visive e alle tracce uditive, non separatamente ma a regni integrati, per elaborare percetti dotati di significato, contesto e finalità. Si tratta di un passaggio molto significativo da una situazione subita (SENSIBILITÀ) ad una attivamente e intenzionalmente perseguita (PERCEZIONE) che viene generalmente rappresentata, nella dimensione d'indagine della Neuropsicologia (A. R. Lurija), con il passaggio dalle aree sensoriali corticali primarie di proiezione alle aree secondarie di associazione, mentre per il linguaggio verbale può risultare assimilabile alla funzione di denominazione e alle prime e fondamentali concettualizzazioni ad essa connesse. Le operazioni più significative consistono, dunque, anche se a livelli esecutivi molto elementari nell'individuazione, riconoscimento e appaiamento, nell'analisi e nella sintesi, nella ricostruzione e schematizzazione, fino alla diversificazione e pertanto appaiono adeguate a verificare le competenze in entrata alla scuola dell'infanzia.

La seconda fase individua l'organizzazione progressiva dei percetti, prima elaborati in quadri separati e in forme non diacronicamente interconnesse, ora in complessi percettivi continui come lo schema corporeo o ricorrenti come lo script (P. Boscolo), ovviamente attinenti prevalentemente all'area di segni qui studiati. In questa fase l'operatività mentale con memorizzazione e strutturazione di vissuti, con configurazione di insiemi di percetti, porta ad una rappresentazione dinamica e ad una simbolizzazione più o meno realistica di sé e del mondo, ad esempio per i segni iconici si può fare riferimento agli stadi evolutivi postschematici dello scarabocchio (V. Lowenfeld) e per i segni sonoro-musicali agli stadi relativi alla percezione e simbolizzazione dei ritmi (M. Stambak). L'operatività rappresentativa caratteristica di questo segmento è già intrinsecamente legata alla mediazione verbale e al contesto socio-culturale e pertanto appaiono adeguate a verificare le competenze in uscita dalla scuola dell'infanzia ed in entrata nella scuola primaria.

La terza fase coglie ormai un'operatività mentale così fortemente avviata sulla strada della simbolizzazione da essere capace di codificare non solo l'esperienza sensopercettiva, strutturandone i percetti, ma ormai persino immagini, schemi sensomotori e tracce sonore

puramente mentali, cioè direttamente costruite dal soggetto senza bisogno dell'esperienza reale. Questi contenuti mentali sono sottoposti ad un complesso di operazioni (piagetiane) che possono attualizzarsi sia collocandoli nelle dimensioni continue infralogiche dello spazio-tempo e della causalità, sia, raffrontando le qualità dei percetti medesimi, nelle grandi categorie logico-matematiche piagetiane (classificazione, seriazione ecc.), sia, infine, attraverso lo sviluppo interconnesso del linguaggio verbale, costruendo i significati (L. S. Vygotskij) per la struttura profonda di pensiero su cui si viene definendo, mediante le incipienti competenze lessicale e morfosintattica, testuale e pragmatica, la struttura superficiale dell'enunciato (secondo il modello generativo-trasformatore chomskyano) e pertanto appaiono adeguate a verificare le competenze in itinere e in uscita dalla scuola primaria.

Quadro su: TASSONOMIA GENERALE DEGLI OBIETTIVI DEL CAMPO DEL CORPO E DEL MOVIMENTO E DELL'EDUCAZIONE MOTORIA di M. P. Dellabiancia (1998 IRRSAE VE)

1 Abilità sensomotorie	2 Abilità percettive e ideomotorie	3 Operazioni logiche, infralogiche, linguistiche	4 Prassie dei sistemi simbolici
1 Catena ortostatica ed equilibrio statico	1 Organizz. schema corporeo,gnosoprassie semplici e conosc. del corpo	1 Operaz. Infra-logiche: - orientamento e organizzazione spazio-temporale -comprensione, organizzazione causa-effetto	1 Prassie di sistemi simbolici:
2 Deambulazione, salto corsa ed equilibrio dinamico	2 Organizz. percezione e riconoscimento visivo 3 Organizz. percezione, riconoscimento uditivo e facilignosoprass. uditive	2 Operaz. Logiche: discriminare. accoppiare, classificare, ordinare e seriare, quantificare, geometrizzare	- motorio-sportive - costruttivo-manipolative - iconico-visuali - sonoro-musicali - d'espressione, animazione e drammatico-teatrali
3 Traslocazioni, trasporto e altre prassie	4 Percez. tattile e semplicignosoprassie tattili negli spazi manipolativo e gestuale		
4 Prese e prima manualità	5 Integraz. visivomotoria egnosoprassie gestuali		2 Prassie della vita quotidiana:
5 Dominanza manuale e manualità complessa	6 Integraz. visivomanipolativa,gnosoprassie costruttive e grafismo	3 Operaz. Espressivo-omunicative coi linguaggi non verbali:	- autonomia personale - relazione e socializz. - di vita domestica - di vita scolastica - di vita lavorativa
6 Manipolazione e primegnosoprassie costruttive	7 Coord. culomanuale e oculopodalica complesse	- comprensione di messaggi gestuali e non verbali, - produzione di messaggi gestuali e non verbali (mediati da ombre, burattini ecc.)	
	8 Integrazione sonoro-motoria		
	9 Gnosoprassie complesse nello spazio deambul.		

La quarta fase è quella che, mettendo un po' in disparte lo specifico logico-matematico e quello logico-linguistico, che pur tuttavia permangono sullo sfondo dell'operatività, giacché non è possibile prescindere da essi nella globalità del lavoro scolastico, si dedica però più decisamente ai sistemi simbolico-culturali dei gesti, delle immagini e dei suoni come raggruppamenti significativi di contenuti, tecniche, abilità, atteggiamenti fruitivi e operativi da utilizzare nella didattica: sono i sistemi-esperto di padronanza del gesto sportivo, del ballo, della danza e del mimo, oppure delle molte arti visive, dei mass media e della produzione artigianale, oppure della musica e del canto. Una miniera inesauribile di valori e significati, di azioni e strategie, di materiali e tecnologie, da cui desumere gran parte degli strumenti dell'intervento orientativo per l'alunno di scuola secondaria di primo grado. La scala intera è riportata nel Quaderno delle esercitazioni allegato a questo testo.

3) La valutazione dell'apprendimento psicomotorio

Mentre le prove di valutazione dello sviluppo psicomotorio devono dare dati comparabili in senso sincronico o trasversale e in senso diacronico o longitudinale, per cui è necessario prima accostarsi a prove conosciute e praticate e solo in un secondo tempo, per le ragioni che abbiamo già esposto nel primo paragrafo di questo capitolo, definirne i criteri di valutazione ed eventualmente completare l'accertamento con prove accessorie, nella valutazione dell'apprendimento è possibile tornare alla procedura logica fondamentale. La prima operazione è di individuare i criteri della verifica: individuare cioè quella caratteristica motoria o quell'abilità che si vuole misurare, oggetto dell'esercitazione e dell'insegnamento. In realtà, dunque, tale definizione emerge, prima ancora che in sede valutativa, nella fase di progettazione del percorso didattico, anzi una valutazione della capacità di apprendimento psicomotorio dovrà entrare pure nel Profilo di ciascun allievo, quale premessa alla definizione del piano individualizzato o personalizzato di lavoro che la scuola intende realizzare.

A questo proposito è necessario però tener presente che, secondo i più recenti sviluppi della didattica, due sono le strade percorribili nella programmazione: la prima, principalmente espressione di tutto quel movimento sul Curricolo che fa capo alla Teoria dell'Istruzione e alla sua Psicologia Neocomportamentista e Cognitivista, in un primo momento scompone la materia da insegnare facendo derivare dalle abilità finali, ipotizzate come risultato dell'apprendimento, mediante l'esame del compito, tutta una serie di obiettivi operazionalizzati; poi procede alla sua ricomposizione utilizzando le tassonomie e secondo quelle ripartizioni significative che vanno a costituire le unità didattiche e d'apprendimento, ottenendo così una organizzazione logico/epistemologica della materia e del percorso pluridisciplinare. Questa via si caratterizza per la definizione di momenti o tappe particolarmente significative (secondo una visione strutturalista: i nuclei fondanti e generativi della disciplina) che devono essere presenti nel percorso e costituire i riferimenti per le strategie individualizzate di recupero degli allievi che dimostrano difficoltà nell'apprendimento della via comune.

L'altra strada, principalmente espressione della Didattica neo-attiva e della Psicologia Costruzionistica e Costruttivistica, non considera così deterministicamente consequenziale l'apprendimento all'azione progettuale di insegnamento strutturato, perché tra stimolo e risposta si interpone l'organizzazione mentale dell'allievo che è poi anche conseguenza della sua situazione esistenziale emotivo/affettiva e motivazionale/valoriale. Questa via, perciò, più che valorizzare la determinazione degli obiettivi operazionalizzati, insiste sulla specificità di talune strategie attive di apprendimento, del tutto individuali e caratteristiche delle capacità del singolo allievo, e tende conseguentemente a determinare una organizzazione psicologica della materia. L'itinerario didattico, in altre parole, si determina bensì sulla base di una progressione di massima della materia o dell'itinerario pluridisciplinare, ma soprattutto in base al significato strategico dell'errore dell'alunno e delle caratteristiche della sua operatività, nonché dei suoi sistemi motivazionali e valoriali. E non basta, rendendo edotto l'allievo del percorso didattico, dei fini educativi, delle strategie ecc. lo si rende maestro di se stesso (si sviluppa la metacognizione), perciò si moltiplica l'effetto dell'apprendimento alla fonte e in più si determina la capacità di trasferire le esperienze strumentali ed i processi di ricerca a qualunque campo di studio e di applicazione sia intenzionato dal soggetto.

Nel materiale didattico degli ultimi paragrafi del capitolo o nell'editoria disciplinare si possono individuare alcuni itinerari didattici, che costituiscono gli assi epistemologici della disciplina scolastica più importanti: l'itinerario di costruzione di schema, immagine e concetto del corpo; l'itinerario di costruzione dell'organizzazione spazio-temporale e causare del reale e l'itinerario di sviluppo delle competenze espressivo-comunicative col gesto anche mediato (ombre e burattini). All'interno di ciascun percorso si possono poi determinare nuclei esercitativi progressivi con appropriati materiali di verifica e valutazione, individuando cioè le operazioni motorie da sviluppare con l'insegnamento e su cui effettuare la misurazione o l'osservazione (sia dei prerequisiti richiesti dai singoli compiti, che dell'avvenuto apprendimento, cioè di entrambe le forme di accertamento richiesto dall'organizzazione dell'insegnamento).

Tuttavia, come si è specificato già nei fondamenti pedagogici di metodo e programmazione del precedente capitolo, più che considerare l'itinerario come rigidamente prefissato, si propone di acquisirlo come un itinerario di massima di materiali aperti, integrabili continuamente con altre esercitazioni parallele o perpendicolari. E per tale motivo, quando in altre parole ci si dovesse

trovare ad introdurre nuove esercitazioni, dopo aver individuato le operazioni motorie che si intende far apprendere, si propone una scheda di osservazione come strumento generico della misurazione finalizzata all'ulteriore progettazione e alla sua valutazione formativa:

SCHEDA DI OSSERVAZIONE E PROGETTAZIONE PER LA DIDATTICA

DELL'EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA

Itinerario didattico o ambito disciplinare o argomento dell'Unità Didattica

1.1 Obiettivo intermedio/finale o contenuto

- Operazione motoria richiesta dal conseguimento dell'obiettivo o dall'apprendimento dell'abilità o dalla conoscenza dell'argomento o dall'acquisizione dell'atteggiamento:

data descrizione dell'esito della prova

descrizione analitica del procedimento realizzato dall'allievo per affrontare la prova

.....

.....

da cui discende, cosa manca? Quali difficoltà emergono?

.....

.....

Intervento didattico ipotizzato per risolvere i problemi emersi

.....

.....

Successivo intervento da realizzare

.....

data esito della ripetizione della prova

Ulteriori interventi programmati

È evidente che tutto ciò corrisponde anche al secondo momento dell'organizzazione della valutazione, quello relativo alla determinazione dello strumento della rilevazione, perché è ormai assodato che per quantificare dei criteri che descrivono operazioni mentali e atteggiamenti psicomotori non si può fare altrimenti che individuare prove strutturate con compiti motori adeguati a tali scopi e osservare/rilevare le azioni (prestazioni, comportamenti, condotte) poste in essere dall'allievo (atteggiamento clinico). Da qui, poi, si procede verso il terzo momento della valutazione, col definire gli indici di accettabilità di tali azioni, per giungere a dare un giudizio di valore, cioè a valutare in senso proprio.

Generalmente gli indici di accettabilità della valutazione scolastica, come già detto nella seconda parte, fanno riferimento a tre criteri:

- quello ipsativo che prende a paragone della misura attuale una misura precedente del medesimo allievo;
- quello normativo che prende a paragone della misura del singolo le misure statistiche della norma e delle deviazioni dei componenti del suo gruppo di riferimento (classe) o di altro gruppo analogo;

- quello riferito al superamento del compito pratico di quel livello (mastery learning).

Nelle prove standardizzate (come quelle delle scale che permettono di misurare lo sviluppo), gli indici sono definiti dopo una complessa operazione di validazione sia dello strumento di rilevazione che della scala di riferimento, ma nella valutazione formativa la prova è definita dal docente in base alle sue conoscenze della disciplina e della scienza docimologica e (ciò che si vuole mettere soprattutto in evidenza) in base all'osservazione dell'andamento del processo di apprendimento e delle sue caratteristiche con riferimento costante al rapporto tra le prestazioni e gli atteggiamenti dell'allievo e i compiti o le situazioni d'apprendimento in cui lo si pone (ciò che è previsto dalla Scheda precedente, modificata di volta in volta nell'operazione o nel contenuto).

In tal senso sembra appropriato suggerire al docente l'utilizzo, accanto al registro personale (con indicazione delle lezioni e descrizione dei contenuti della materia e dei risultati del lavoro dell'allievo), e al registro del Consiglio di classe, l'adozione di una modulistica valutativo-programmatoria per schede (con repliche della scheda illustrata sopra), relativa a ciascun obiettivo o a ciascuna competenza o fase dell'itinerario didattico di educazione psicomotoria ed espressiva, che possa servire anche come documentazione dell'attività e degli sviluppi dell'insegnamento/apprendimento. Lo schedario completo sulle principali attività che si svolgono nel laboratorio è riportato tra i veri materiali d'esercitazione che accompagnano questo testo.

§ 5) NUOVE MORFOLOGIE DISCIPLINARI

È cosa acquisita, dunque, (per rispondere affermativamente ad una domanda posta in precedenza) che anche il campo del Corpo e il Movimento e la disciplina Educazione fisica, come gli altri campi e le altre discipline scolastiche possano essere considerati un sistema simbolico-culturale e, in particolare, quello che struttura unitariamente concezioni, significati e tecniche del corpo nell'azione e nel gesto, come abbiamo già detto. La descrizione di un tale sistema si fonda su 4 elementi: 1) Contenuti fondamentali, 2) Operazioni, 3) Metodi di sviluppo e 4) Linguaggi. In particolare, poi, le operazioni, al pari di quelle delle altre materie scolastiche, vanno messe in relazione con 4 diverse dimensioni: 1) Conoscenze, 2) Abilità, 3) Atteggiamenti e 4) Metaconoscenze. Questa quarta dimensione, infine, per alcuni Autori, andrebbe più propriamente collocata nell'alveo delle conoscenze, trattandosi di conoscenze al II livello (consapevolezze di conoscenze e abilità), tuttavia evidenziandola col considerarla a sé, la si rende anche più presente alle cure del docente.

In questa visione la disciplina ha un elemento in forte espansione: l'elemento delle operazioni corporee impegnate nei compiti tipici. L'estensione è dovuta al fatto che, dopo il primo tempo della programmazione (scelte fondamentali centrate sulle finalità della disciplina e sulle determinazioni del profilo terminale) e il secondo (dimensionamento del progetto per il gruppo-classe, con adeguamento di contenuti, metodi e livelli per la definizione degli obiettivi operativi dei percorsi), ancora sussiste poi tutto il terzo tempo dell'insegnamento/apprendimento personalizzato per il singolo allievo o per piccoli gruppi (naturalmente quando questo processo non si possa ricondurre, senza eccessive forzature, alle caratteristiche della media della classe, oggi evenienza pressoché sicura per la notevole differenziazione dei bisogni dell'utenza nella società aperta con disabili, DSA e BES).

In questo terzo tempo mediante strategie educative e didattiche adeguate (l'osservazione clinica, la lezione dialogica, l'interrogazione formativa (maieutica), la rappresentazione grafica impressionistica, la narrazione rievocativa ecc.) il docente cerca di rendersi conto del processo operativo sviluppato dall'allievo nell'apprendimento dei compiti tipici per determinare il proprio successivo intervento (di correzione, di sviluppo, di sostegno ecc.). In tal senso alle ricerche scientifiche (in particolare sull'apprendimento significativo e sull'elaborazione dell'informazione) le operazioni standard, rappresentate staticamente nel sistema di insegnamento del docente, sono subito apparse molteplici nelle differenziate soluzioni che ciascun alunno trova realmente nel processo di apprendimento sulla base delle proprie motivazioni, capacità, interessi, situazioni ecc. Si tratta, in altre parole, di una linea di sviluppo della disciplina che favorisce il superamento dei modelli stereotipi.

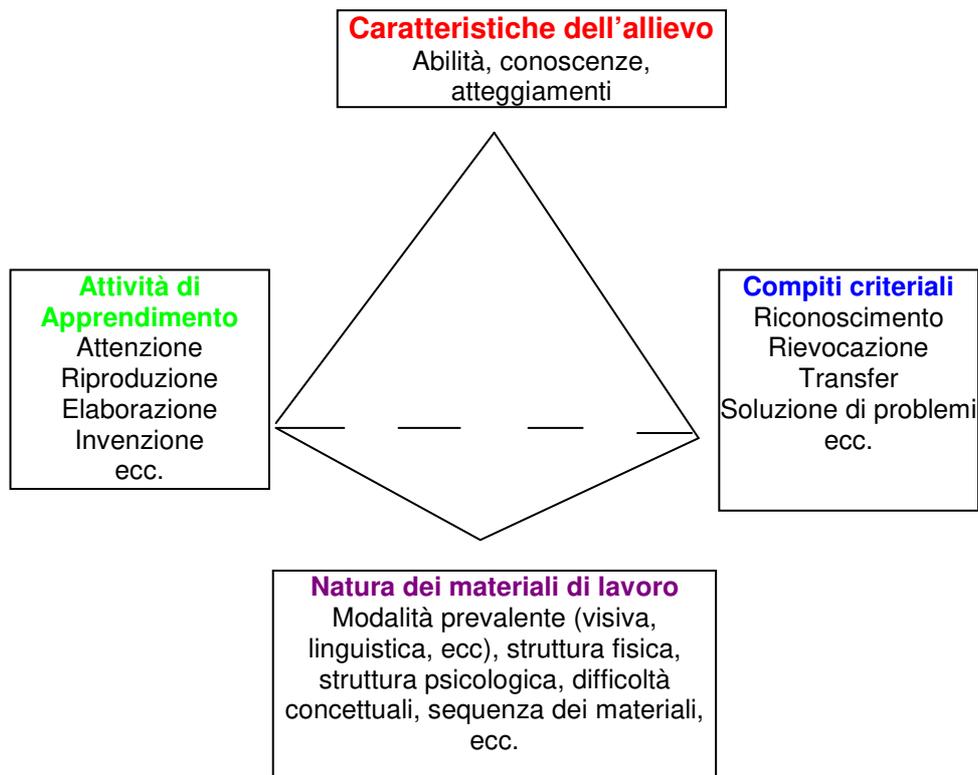
Come si può comprendere ogni costituente della struttura va descritto sia nella situazione d'inizio del processo educativo che nella situazione di conclusione del medesimo, per rendersi conto dell'evoluzione avvenuta in considerazione dell'insegnamento/apprendimento sviluppato. Nella tabella le strutture concettuali sono le reti di conoscenze, le relazioni tra concetti a cui fa riferimento l'allievo nello svolgimento del compito; le abilità procedurali riguardano le procedure ed

i saper fare caratteristici utilizzati; le strategie di apprendimento sono le modalità di studio consapevolmente impiegate; le funzioni di autoregolazione sono gli orientamenti generali dell'allievo nello svolgere un compito (stile cognitivo e motorio; approccio diretto o mediato ecc.); l'orientamento motivazionale è il particolare significato che l'apprendimento assume per l'allievo.

Elementi da osservare	Stato iniziale	Stato finale
1. Strutture concettuali		
2. Abilità procedurali		
3. Strategie di apprendimento		
4. Funzioni di autoregolazione		
5. Orientamento motivazionale		

Proprio in questa direzione P. Boscolo parla di due diversi strumenti che si possono tener presente nell'agire pedagogico: il primo è costituito dallo schema di P. Snow (cfr. bib. n. 18) riprodotto nella tabella precedente, dove si rappresentano 5 elementi da osservare per cogliere un apprendimento non limitato all'aspetto cognitivo, ma integrato alla dimensione emotivo-affettiva.

Figura sui Fattori fondamentali dell'apprendimento.



Ancor più sintetico e pregnante nella relazione d'insieme, tuttavia proprio per questo più complesso da utilizzare, è il Tetraedro di Bransford (cfr. bib. n. 19), dove, come in ogni vero sistema, proprio per le proprietà intrinseche del solido, ciascun elemento è capace di influire sugli altri (cfr. fig. Fattori fondamentali dell'apprendimento). Anche se la ricerca dell'Autore era rivolta a compiti di memoria e, dunque, le specificazioni di ciascun vertice, così come rappresentate in figura, sono realizzate in tale prospettiva, non dovrebbe essere difficile rideclinarle nella propria

prospettiva disciplinare:

- le caratteristiche dell'allievo possono evidenziare, oltre alle abilità, alle conoscenze e agli atteggiamenti posseduti, anche gli stili cognitivi e motori, l'approccio al compito e il metodo di studio e di lavoro, la tendenza relazionale e comunicazionale, la motivazione, l'impegno e l'interesse ecc.

- le attività di apprendimento, accanto all'attenzione e all'elaborazione operativa richieste, possono comprendere anche la complessità cognitiva e motoria (qualitativa e quantitativa) del compito, la sua maggiore o minore novità, le condizioni di lavoro e l'uso di sussidi e mediatori (musica, attrezzi ...)

- la natura dei materiali concerne le caratteristiche dei sistemi di segni utilizzati nell'insegnamento/apprendimento, come il senso-motorio, l'iconico, il sonoro, il verbale (orale o scritto), l'audio-visivo e multimediale, l'informatico ecc. più l'organizzazione dei contenuti e le strategie metodologico-didattiche utilizzate;

- da ultimo i compiti criteriali, oltretutto mettere in gioco una prospettiva molecolare nel riconoscimento, nell'applicazione e nella soluzione di problemi, va vista anche nella prospettiva più globale della messa in opera, della costruzione del prodotto, del fare ricerca, del mettersi alla prova e in gioco, in esibizione e in gara.

Assumendo queste nuove prospettive, si può determinare una vera e propria rifondazione dei curricoli, dove, a parere dello scrivente, la disciplina deve trovare non solo senso per un nuovo modo di impostare la propria progettazione educativa e didattica, ormai richiesta dalle Indicazioni collegate alla riforma, ma anche e soprattutto le ragioni per rafforzare talune dimensioni epistemologiche, ora piuttosto trascurate, benché molto importanti per tutto il significato che la corporeità assume nell'esistenza e nell'apprendimento delle persone in età evolutiva. In altre parole, pur senza buttare via le modalità d'insegnamento e le esperienze di lavoro dei docenti, seppur già centrati sulla costruzione delle capacità motorie secondo modelli che hanno egemonizzato le concezioni educative della materia negli ultimi trent'anni, certamente però si dovranno anche valorizzare le ipotesi pedagogiche della concezione neo-umanista già citata.

Ciò vuol dire, in particolare:

- il rafforzamento nella didattica delle dimensioni formative e orientative della materia, cioè quelle legate alla costruzione dell'identità; quelle espressivo-comunicative; quelle pragmatiche;
- e ancora l'utilizzo sistematico della mappa disciplinare (sui quattro assi di programmazione e verifica) per la valutazione sia dell'insegnamento, sia dell'apprendimento, sia dell'opzione formativa della disciplina all'interno del Pof;
- per finire ci si riferisce al pieno rispetto del suo impianto epistemologico, basato su di una organizzazione non solo cognitiva di una disciplina che può essere strutturata per Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti e Metaconoscenze e sulla determinazione personale dei percorsi con piena cittadinanza alla creatività motoria e alla costruzione di senso nell'elaborazione di obiettivi formativi, globali e unitari.

Bibliografia ed emerografia del capitolo:

- 1) G. Giugni, L'educazione fisica e sportiva nel contesto della programmazione educativa, in "Didattica del movimento" n. 23 e 24 del febbraio 1983.
- 2) F. De Vivo, Educazione generale ed educazione fisica, in "Nuova Paideia" n. 2/3 di Maggio/Agosto 1986, il paragrafo "Un problema ineludibile: il rapporto scuola/società" pag. 16 e seguenti.
- 3) G. Giugni, L'educazione fisica nei programmi d'insegnamento della scuola italiana, in "Annali della P. I." n. 2 del Marzo/Aprile 1992, in particolare il paragrafo "La ginnastica come disciplina d'insegnamento" pag. 147 e seguenti
- 4) AA. VV., Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" Le Monnier n. 56 1991, a pag. 93.
- 5) B. Mantovani, EDUCAZIONE FISICA ANNI '90, Edi-Ermes Milano '91
- 6) B. Mantovani, AZIONE GESTO SPORT, Edi-Ermes scuola Milano '94
- 7) F. Bertoldi, RAGIONI NECESSITÀ E LIMITI DI UNA DIDATTICA PROGRAMMATA E AI CONFINI DELL'APPRENDIMENTO, in "Il tempo della scuola", Anno I, genn. '91 e seg.

- 8) Più che alle opere di numerosi Auxologi già diffuse nella letteratura psicopedagogica (come V. Oddone, P. Royer, J. C. Pineau) qui si fa riferimento alla ricerca di P. Hirtz, LO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ COORDINATIVE NELL'ETÀ SCOLARE E POSSIBILITÀ DEL LORO MIGLIORAMENTO, e LA COORDINAZIONE NELL'ETÀ PUBERALE, in "Didattica del Movimento, rispettivamente n. 51/52 dell'anno '87 e 63/64 dell'anno '89.
- 9) R. N. Singer, L'apprendimento delle capacità motorie, Sss Roma 1984, a pag. 121 la fig. 6 - 2 e le considerazioni di pag. 92.
- 10) L. Bortoli e C. Robazza, Apprendimento motorio. Concetti e applicazioni, Ed. L. Pozzi Roma 1990.
- 11) R. Nicoletti, Il controllo motorio, Il Mulino Bologna 1992.
- 12) V. S. Farfel, Il controllo dei movimenti sportivi, Sss Roma '88.
- 13) A. Dispenza, Educazione fisica nella scuola media superiore, Sss Roma 1995 e D. Colella, Competenze motorie e processo di valutazione, Pensa MultiMedia Lecce 2003.
- 14) AA. VV., Nuovi orientamenti per l'avviamento dei giovani allo sport, Sss Roma 1984.
- 15) G. Carbonaro et Alii, La valutazione nello sport dei giovani, Sss Roma 1988.
- 16) G. Battisti et Alii, La valutazione della capacità di movimento, Provincia Autonoma di Trento, Trento 1989.
- 17) L. Calonghi, Valutare, Rispes Salerno 1983, a pag. 65.
- 18) P. Boscolo, Apprendimento e processi cognitivi, in Atti del seminario di Jesolo, maggio 1991, a cura dell'IRRSV, dove cita R. E. Snow (1990).
- 19) P. Boscolo, Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi. Utet Torino 1986 a pag. 21 e 22.
- 20) D. Pizzoni, LA SFIDA DELLA DIVERSITÀ, in "Scuola e didattica", n. 17 del 15 maggio 1993, Brescia.
- 21) E. Trucco Borgogno, DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO TERAPEUTICO, Omega Milano '92.
- 22) A cura di A. Canevaro, HANDICAP E SCUOLA, La Nuova Italia .
- 23) G. Benincasa e L. Benedetti, PROGRAMMAZIONE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI HANDICAPPATI, La scuola, Brescia 1981
- 24) C. Kierman e L. Jones, QUALI OBIETTIVI PER L'HANDICAPPATO, C. S. "EricKson" Trento 1984.
- 25) M. P. Dellabiancia, OSSERVARE E MISURARE LO SVILUPPO PSICOMOTORIO, in "Scuola e didattica", n. 4 del 15/10/95, pag. 89
- 26) G. B. Camerini, OSSERVAZIONE E SEMEOTICA PSICOMOTORIA, in A cura di E. Caffo e G. B. Camerini, Clinica della psicomotricità e del rilassamento, Guerini Milano 1991.
- 27) R. C. Russo, INDAGINE SULL'ORGANIZZAZIONE DELLO SCHEMA CORPOREO, in A cura di E. Caffo e G. B. Camerini, Op. Cit. supra.
- 28) B. Vertecchi, VALUTAZIONE FORMATIVA, Loescher Torino 1976.
- 29) A. Visalberghi, PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, Mondadori Milano 1978.
- 30) L. Calonghi, VALUTARE, Rispes Salerno 1983.
- 31) M. Gattullo e M. L. Giovannini, MISURARE E VALUTARE L'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA MEDIA, Mondadori Milano 1989.
- 32) M. L. Falorni, LO STUDIO PSICOLOGICO DELL'INTELLIGENZA E DELLA MOTRICITÀ, Editrice Universitaria Firenze 1963, Il vol. da pag. 414 a pag. 440.
- 33) A cura di R. Zazzo, MANUALE DELL'ESAME PSICOLOGICO DEL BAMBINO, 3 volumi, Editori Riuniti Roma '75.
- 34) L. Pizzo Russo, INTRODUZIONE AL TEST DEL DISEGNO DELL'UOMO, Giunti e Barbera Firenze 1977; A. Oliverio Ferraris, IL SIGNIFICATO DEL DISEGNO INFANTILE, Boringhieri Torino 1978; K. Machover, IL DISEGNO DELLA FIGURA UMANA, OO. SS. Firenze 1980; J. Royer, LA PERSONALITÀ DEL BAMBINO ATTRAVERSO IL DISEGNO DELLA FIGURA UMANA, OOSS. Firenze 1979.
- 35) A. L. Benton, PROBLEMI DI NEUROPSICOLOGIA, Giunti e Barbera, Firenze 1966.
- 36) D. A. Ulrich, TEST DI VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ GROSSO MOTORIE TGM, Erickson Trento 1992.

§1. IL PROCESSO GENERALE DELL'APPRENDIMENTO MOTORIO

Sulla base della descrizione dei meccanismi neurologici che abbiamo cercato di rappresentare sinteticamente nella terza parte, si è ampiamente esercitata la Psicologia dello sviluppo nell'intento di consegnarci dei modelli funzionali di tali fenomeni applicabili alle situazioni reali. Le due principali concezioni sull'apprendimento d'un gesto motorio volontario che si sono contese la scena della didattica negli ultimi anni sono rappresentate dalla concezione bio-cibernetica di Bernstein, più volte citata da Bruner nelle sue opere (cfr. bib. 1), e da quella costruttivista di Piaget che lo descrive immerso nei processi biologici d'Accomodamento e d'Assimilazione. Per la prima prospettiva l'apprendimento implica il raggiungimento del controllo del gesto, ovvero una “riduzione dei gradi di libertà (una “padronanza”) nel sistema d'azione che viene impiegato nell'effettuarlo.

Nel gesto d'afferrare d'un oggetto che si muove nello spazio, ad esempio, sono primariamente impegnate tutte le articolazioni del braccio (tralasciando il resto del corpo, che peraltro si deve adattare almeno per mantenere l'equilibrio): le articolazioni delle dita, mano, polso, gomito, spalla che possono operare singolarmente e indipendentemente l'una dall'altra, perché ciascuna è portatrice di un proprio complesso di gradi di libertà legato alle proprie caratteristiche morfologiche. L'apprendimento per Bruner consiste così nell'instaurarsi di una progressiva Modularizzazione dei componenti del gesto (fissazione di singoli moduli – *intendendo per moduli in questo caso i singoli blocchi articolari (n. d. r.)* - nel complesso dell'intero schema senso-motorio esibito e nella sua automazione complessiva) mediante il controllo dei gradi di libertà di ciascuno di essi secondo il processo di reafferentazione descritto e matematizzato da Bernstein sul modello dell'accettore d'azione di Anochin (cfr. bib. 2).

Per Piaget (come rivisitato da Le Boulch) a partire dai primi riflessi somatici il bambino fissa gli elementi fondamentali di ciascun movimento spontaneo che compie in schemi (rappresentazioni interne delle categorie di movimenti simili). Tali schemi si consolidano con l'esercizio ripetuto (per effetto della facilitazione nel riattualizzare il circuito neurologico sottostante) e sono plastici, cioè possono inglobare nuove versioni che, pur rispettando gli elementi fondamentali dello schema, se ne discostano parzialmente per adattarsi alle modificazioni delle situazioni in cui vengono esibiti. Nella vita quotidiana il bambino piccolo che si trova di fronte ad una situazione nuova, le applica da principio uno schema che già possiede (Assimilazione) e poi, poco alla volta, modifica tale schema per adattarlo (Accomodamento) alla propria intenzione (per “Aggiustamento spontaneo” secondo Le Boulch, cfr. bib 3).

Nelle prime fasi dello sviluppo lo schema scelto può risultare del tutto incongruo (succhia la scarpa, perché succhia tutto; batte il bicchiere sul tavolino del seggiolone, perché batte tutto ecc.), ma dall'avvio del pensiero simbolico e dallo stadio dello specchio (due anni e mezzo o tre anni) il bambino dimostra una capacità d'interiorizzazione degli schemi che gli consente, sulla base dell'ampia dotazione di schemi già acquisita, d'applicare movimenti adatti alla situazione per “Insight” (Ristrutturazione improvvisa dello scenario percettivo di Köhler, cfr. nel capitolo 2, Psicologia della Forma o Gestaltismo al § 1.2 della Quinta appendice: La corporeità nelle Scienze psicologiche e neurologiche), con invenzione di nuovi movimenti. Tutto ciò collima con l'osservazione di Bruner per cui alla fine della modularizzazione di un movimento (che potrebbe venir spiegato semplicemente come la fase di apprendimento “Per prove ed errori”), questo movimento nel divenire definitivo, cambia forma completamente, perché ogni atto è una “gestalt”, un sistema strutturato in sé (completamente significa che lo schema è modificato in uno dei suoi parametri fondamentali).

È anche vero, però, che tutto ciò confligge in pieno con la teoria bio-cibernetica dell'apprendimento, perché per Piaget l'apprendimento di un atto nuovo, in quanto contestualizzato all'ambiente interno ed esterno, consiste precisamente nell'acquisizione (si potrebbe dire) di “nuovi gradi di libertà” dallo schema primitivo, mentre per Bernstein, come abbiamo detto prima, è invece l'annullamento dei gradi di libertà delle diverse articolazioni componenti la struttura del corpo che compie detto movimento, per dominarlo. È anche vero che i due Autori riflettono nelle loro teorie due scuole di pensiero diverse, Bernstein lo strutturalismo sovietico reinterpretato nel primo cognitivismo (quello dell'HIP), Piaget la psicologia fenomenologica mitteleuropea, foriera del costruzionismo-costruttivistico.

E per finire queste riflessioni sui due modelli d'apprendimento maggiori proposti al dibattito culturale (tutta la teoria dello "schema", cfr. bib. n. 4, rientra in tali modelli), cade a puntino la definizione dei differenti riflessi esercitati da essi sul lato dell'insegnamento. Se ci si ricorda come la ginnastica tradizionale prima e l'educazione fisica poi si muovevano nel campo didattico, si può adeguatamente accettare che l'atto dell'insegnamento fosse definito lungo un arco dove si evidenziavano, come i due estremi dell'arco medesimo, il metodo analitico, da un lato, e il metodo globale, dall'altro: per il primo si suddivideva il gesto da insegnare in elementi o fasi che, poi, si applicavano in successione nelle esercitazioni, passando alla fase successiva solo dopo che si era automatizzata la precedente.

Per il secondo, invece, si partiva da una realizzazione globale del compito, magari semplificato, quando ad esempio si era in presenza di un compito complesso da un lato, o da abilità prerequisite dell'allievo giudicate insufficienti dall'altro, per poi inserire di volta in volta approfondimenti, sottolineature e specificazioni per arrivare allo schema complessivo, ma sempre salvandone la struttura sistemica unitaria. L'arco didattico, in realtà, contemplava tutte le soluzioni miste intermedie, attentamente soppesate dal docente in base ad una casistica rilevata dalle proprie esperienze dirette e indirette su ciascuna tipologia di movimento e dall'accurata osservazione dei segni d'apprendimento e d'errore dell'allievo nelle precedenti esercitazioni.

Ciò detto, per ritornare al discorso originario, è del tutto evidente che il processo di modularizzazione di Bruner potrebbe giustificare appieno il metodo analitico, mentre il processo di apprendimento di Piaget giustifica fondatamente il metodo globale d'insegnamento. A questa prima distinzione abbastanza netta, poi, fa eco l'ulteriore piegatura che Le Boulch compie del processo piagetiano col valorizzare la Teoria centro-encefalica dell'apprendimento ed i processi di Aggiustamento spontaneo e mediato.

§ 2. QUATTRO MODELLI SPECIFICI D'APPRENDIMENTO MOTORIO

Ciò è possibile perché l'apprendimento motorio, seguendo Piaget e Le Boulch (dunque per aggiustamento), può esprimersi e attualizzarsi in molte forme a seconda delle diverse situazioni. Se abbiamo suddiviso il movimento in riflesso, automatico e volontaria, in definitiva, sulla base dell'attenzione offerta dal soggetto agente, anche nel caso dell'apprendimento, per omologia, si può seguire il medesimo criterio. Nel corso della quotidianità e su compiti che non costituiscono per il soggetto un problema cognitivo o emotivo, senza criteri che fungano da modello o da verifica preconstituita, si può realizzare un apprendimento del tutto inconscio per prove ed errori, quando si affrontano spontaneamente, in qualche modo aderendo totalmente alla situazione percettiva, perché la competenza richiesta è già posseduta nel repertorio del soggetto, solo che non l'ha mai esibita prima, almeno nell'attuale configurazione. Il soggetto si accorge della riuscita, infatti, dopo l'azione, da solo, se riesce a rendersene conto (ma la presa di coscienza è assai difficile in condizioni spontanee), o perché gliela fanno notare gli altri e l'esito, così, può interagire sull'apprendimento medesimo e per condizionamento operante fissare la competenza.

L'apprendimento per prove ed errori, dunque, avviene in modo spontaneo confrontando l'atto che si sta compiendo in modo automatico, ma talvolta ancora non pienamente adattato, con una situazione che può offrire degli impedimenti alla sua voluta efficacia, risolvendo così gli eventuali ostacoli con variazioni spontanee del medesimo gesto automatico, determinate sia su base percettiva visiva (con aggiustamenti alle distanze, alle direzioni, alle angolature ecc.), che su base percettiva propriocettiva (con aggiustamenti della spinta, della tensione, del tempo esecutivo, del ritmo ecc.). Ciò che conta veramente è l'intenzione di riuscire che, magari comporta qualche esitazione e qualche prova inizialmente, ma poi si compie decisamente per procedere nel progetto che ci si era prefisso, senza che il soggetto debba fermarsi a problematizzare la situazione (ovvero in modo inconscio).

Un diverso apprendimento nasce su situazioni percepite come problema, perché poste generalmente in questa veste dall'insegnante o dall'insuccesso finale nel caso precedente. Qui si evidenziano due differenti strategie, entrambe si definiscono nell'alveo di un'attenzione sicuramente maggiore di quella del caso precedente, ma ancora diffusa e generica, in altre parole decisamente non concentrata: il primo apprendimento è per imitazione, quando ho un modello visivo dell'azione da compiere (maestro, compagno, altro soggetto ecc.) sotto gli occhi e non faccio altro che copiarlo coscientemente. In questo caso l'attenzione consapevole è ancora rivolta alla riuscita, ma sussiste una maggior presenza della situazione iniziale alla coscienza del soggetto che permette a tutta l'operazione motoria di realizzarsi mediante una simulazione interna. Ancora

questa simulazione (ricordando i neuroni specchio di Rizzolatti) offre un supporto di guida e di controllo della modalità esecutiva che si realizza in modo ampiamente automatico, sebbene non più inconscio. Variazioni di questo stesso tipo d'apprendimento sono possibili anche su modelli visivo-uditivi (ritmico-sonori), in tal senso nascono da questa situazione le sincronizzazioni, le alternanze e le altre combinazioni temporali spontanee.

Il secondo tipo di apprendimento, su situazioni percepite come problema e sulla base di un'attenzione generica, è per comprensione; avviene quando, o dopo l'esito non positivo di un atto di aggiustamento spontaneo, o quando il soggetto si ferma interdetto (non ha ancora eseguito un gesto che non riesce), perché sorpreso dalla novità della situazione, ma essendo motivato al conseguimento dell'obiettivo, realizza una considerazione (anche non pienamente consapevole) della condizione in cui si trova, per reperire l'atto più congruo tra quelli interiorizzati, finendo per applicare movimenti adatti alla situazione per "Insigth" (quella modalità che abbiamo chiamato sopra "Ristrutturazione improvvisa dello scenario percettivo"). In questo caso il soggetto, sempre subconsciamente, lavora non più soltanto su percetti visivi, uditivi e propriocettivi, ma soprattutto su rappresentazioni mentali che possono inglobare detti percetti (operatività concreta di Piaget, ovvero combinazione di una percezione e di una rappresentazione d'azione).

Questo apprendimento non può avvenire prima che il sistema disponga di un avvio sostanzioso della funzione simbolica (linguaggio, imitazione differita, gioco simbolico) cioè verso i due/tre anni. In un tal caso abbiamo (secondo Le Boulch, cfr. bib. 5) la presenza di un doppio feedback (reafferentazione che controlla l'esecuzione del movimento non balistico): uno esteroceettivo (visivo, uditivo e tattile superficiale) che adatta il gesto alle dimensioni spazio-temporali e causali della situazione e uno propriocettivo che aggiusta il movimento già automatizzato alle esigenze dei nuovi compiti che si devono ancora superare.

Da ultimo abbiamo l'apprendimento per costruzione di un'immagine anticipatrice, quando il soggetto persegue la soluzione di un problema, cognitivamente o emotivamente rilevante, consapevolmente definendo, sulla base delle sue esperienze, un modello mentale di movimento (immagine anticipata) che poi, con attenzione selettiva e concentrata, cerca di realizzare motoricamente. Se un tale tipo di apprendimento motorio comincia a svilupparsi con immagini solo parzialmente fedeli o complete fin dallo stadio dello specchio (due anni e mezzo/tre), è però solo a 7/8 anni circa che si definisce compiutamente e poi rimane in miglioramento per tutta la preadolescenza. Dopo la preadolescenza il miglioramento di un tale processo non è più affidato allo sviluppo naturale, ma all'intervento culturale che si realizza intenzionalmente nel quadro delle tecniche del corpo, delle arti, dei lavori e degli sport.

A quest'ultimo tipo di apprendimento si rivolgono generalmente i docenti che con il loro insegnamento indicano direttamente l'azione da compiere, mentre ai primi tre si rivolgono i docenti che non indicano direttamente l'azione da compiere, ma fanno costruire agli allievi medesimi il loro più consono atto motorio, predisponendo soltanto le situazioni di esercitazione e indicando il compito da svolgere o l'obiettivo da perseguire. La prima soluzione cade in una didattica "deduttiva", del medesimo tipo di quella dei docenti di Educazione fisica nella scuola secondaria, meno consona al primo ciclo di quella "induttiva" dei maestri per gli allievi delle scuole dell'infanzia e primaria. Fanno uso di questo modello soprattutto i tecnici delle discipline sportive che dipanano, secondo i tre tempi della coordinazione di Meinel e Schnabel (dalla coordinazione grezza a quella fine e a quella della disponibilità variabile, cfr. bib.6), un percorso pienamente deduttivo che valorizza la costruzione dell'immagine anticipatrice in tre tappe: dalla fase cognitiva a quella associativa e a quella di automazione (cfr. bib. 7), insistendo sulla presa di coscienza e sull'interiorizzazione percettiva e rappresentativa che sono pienamente applicabili anche alla didattica induttiva, ma dopo che il soggetto si è autonomamente costruito l'immagine per immersione nella situazione didattica.

A questo punto è importante ricordare che mano a mano che il nuovo movimento appreso in uno qualunque dei quattro modi che abbiamo descritto, si ripete, si automatizza e può diventare esso stesso la base per nuovi automatismi ancora da inventare in nuove condizioni. Per automatizzarsi, dunque, è necessario che il movimento venga ripetuto e la ripetizione, per il neuroscienziato, significa che il circuito dei neuroni che sono impegnati nell'attuazione e nel controllo del movimento si riattualizza (viene ripercorso dalla stimolazione nervosa ad ogni ripetizione). L'esercizio, dunque, facilita l'automazione, perché facilita la percorrenza del circuito. La ripetizione (reale o mentale) perciò è necessaria all'acquisizione di un automatismo, tuttavia bisogna subito fare una distinzione: la ripetizione non deve mirare a fissare definitivamente il

movimento (almeno nella scuola, perché il discorso è diverso in altri campi), ma renderlo plastico e adattabile, disponibile per ulteriori apprendimenti. Per far ciò le condizioni di esercizio vanno continuamente variate, altrimenti si sviluppa un automatismo fisso che non è più adattabile.

Bibliografia

- 1) J. S. Bruner, *Psicologia della conoscenza*, Armando Roma 1976, pag. 354 e seguenti
- 2) P. K. Anochin, *La cibernetica e l'attività integrativa del cervello*, in L. Mecacci, a cura di, *Neuropsicologia e cibernetica*, Ubaldini, Roma '73, da pag. 51 a pag. 79
- 3) J. Le Boulch, *Op. Cit.* da pag. 140 (sullo sfondo delle varie opere di Piaget rivolte ai bambini del periodo senso-motorio e ai ragazzi delle operazioni concrete)
- 4) L. Bortoli e C. Robazza, *L'apprendimento motorio*, Pozzi Treviso 1990; R. Nicoletti, *Il controllo motorio*, Il Mulino, Bologna 1992; L. Cottini, *Psicomotricità*, Carocci, Roma 2003
- 5) J. Le Boulch, *Atti del primo corso*, Unief, a cura di R. Facheris Ranucci Roma 1981
- 6) K. Meinel e G. Schnabel, a cura di, *Teoria del movimento*, SSS Roma 1984
- 7) R. Nicoletti, *Op. Cit.*, L. Cottini, *Op. Cit.* F. Nanetti e M. Busacchi, *Psicopedagogia dell'azione motoria*, in AA. VV. *Psicopedagogia del movimento umano*, Armando Roma 1993 e C. Robazza, *Apprendimento motorio: approfondimenti metodologici*, dal Sito della SSIS del Veneto.

§ 3) LINEE DI DIDATTICA

1) Didattica induttiva. Passaggio dal percepito al rappresentato

Abbiamo già visto una distinzione fondamentale tra didattica deduttiva e didattica induttiva: con la prima si parte da un modello ben determinato di azione da applicare a specifiche situazioni; con la seconda si lascia all'allievo la ricerca dell'azione più consona alla situazione intesa in senso più variabile. Nella prima si lavora da subito alla dimensione cognitiva e metacognitiva; nella seconda si lascia un ampio spazio all'aggiustamento spontaneo (al traccheggio, al gioco, al perder tempo in realtà per guadagnarne ecc.), introducendo la presa di coscienza in un secondo tempo, come analisi percettiva e rappresentativa. La didattica di tipo induttivo permette, anche in un ambiente d'apprendimento non più globale e caratterizzato perciò da diversi impianti epistemologici (contenuti, metodi, operazioni e linguaggi delle discipline) come quello dell'ultimo biennio della scuola primaria, un'esercitazione finalizzata allo sviluppo continuo nell'aggiustamento spontaneo, nella percezione, nell'ideazione per un apprendimento dell'allievo non scollegato, nel contempo, dalle altre dimensioni dello sviluppo (della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione), ma che lo rende protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento.

La didattica induttiva, poi, favorisce anche un terzo modo della produzione creativa, quello del processo d'inferenza "per metafora", un processo divergente che si può collocare più diffusamente nel lavoro cooperativo di piccolo gruppo e a certi livelli di competenza (generalmente non ai più elementari). Tale processo d'ideazione creativa può saldare quelle cesure e quelle incongruenze che dovessero ancora residuare nella presa di coscienza dopo l'aggiustamento spontaneo, anche se richiede appropriate modalità didattiche laboratoriali (cfr. bib. 1, 3 e 4). L'insegnante, perciò, deve essere in grado di servirsi di un metodo d'insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare strategie didattiche basate sulla ludificazione e sull'animazione della lezione.

Tutto ciò si realizza con distinzioni di un certo peso tra i due livelli di scuola primaria: nella scuola dell'infanzia dovrebbe sussistere un luogo deputato all'esercitazione motoria libera e individuale (in piccolo o medio gruppo) per favorire l'apprendimento per prove ed errori con approntamento dei tre spazi (spazio senso-motorio, delle costruzioni e simbolico, secondo le proposte degli psicomotricisti Lapiere e Aucouturier), dove il docente può eseguire forme di regia e osservazione molto finalizzata e specifica (perché non riteniamo importanti le interpretazioni dei gesti, quanto invece la loro osservazione più strutturata possibile, nel quadro di una verifica costante dell'agire del bambino piccolo, finalizzata alla rilevazione dei momenti di sviluppo e di apprendimento). Accanto all'esercitazione libera, secondo i tempi e gli spazi progettati, poi, dovrebbero sussistere i giochi motori e cantati o le azioni danzate o ritmate di gruppo guidate

direttamente dalle maestre per favorire un apprendimento per imitazione e per comprensione (sottolineare, come facciamo, la sequenza ritmica è importante per facilitare le azioni e le combinazioni collettive).

Nella scuola primaria, invece, si possono accentuare e precisare le diverse dimensioni della progettazione (previste dai quattro settori individuati negli obiettivi d'apprendimento), purché, dopo aver programmato e strutturato la materia d'insegnamento nella progettazione (primi due tempi indicati all'inizio del capitolo sulle Vecchie e nuove morfologie disciplinari), il maestro sia in grado, nel contempo, di seguire il percorso d'apprendimento suggerito dall'agire degli alunni (cfr. il concetto di programma personale del bambino in bib. n. 4), riportandolo senza forzature entro l'adeguamento continuo di quello prefissato dalla sua programmazione personalizzata (terzo tempo). Quando le caratteristiche di partecipazione e di interesse nel processo didattico non consentono un approccio interno (di individualizzazione) alla classe intera, infatti, si tratta allora di lavorare nel piccolo gruppo (da tre a sei componenti), o nel gruppo di media consistenza (da sette a tredici alunni circa), appositamente predisposti per estrapolazione dalla classe o dalle classi parallele, al fine di inserire in situazione di apprendimento tutti gli alunni.

Queste soluzioni permettono di integrare anche l'alunno in difficoltà che segue un progetto educativo individualizzato, perché permettono di diversificare i compiti con lo scopo cioè di toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione di gruppo, anche l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno in difficoltà o disabile; mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può collocarsi a diversi livelli di funzionalità, fino a rimanere, comunque, almeno un momento di socialità e gioco, cioè di interazione ludica, aperta e motivante alla ricerca e all'invenzione di significati al livello di qualunque operatività delle dimensioni cognitive e non cognitive ci si voglia porre.

Per entrambe le scuole sia dell'infanzia che primaria, poi, dopo la fase esercitativa, o motoria, o esecutiva più o meno libera e più o meno guidata, dopo aver utilizzato materiali e contenuti didattici flessibili che abbiano permesso a ciascuno di esprimersi e produrre con l'azione ad un livello consono alle proprie capacità, pur nella collegialità/collettività/gruppalità/compresenza dell'agire educativo, o dopo aver forzato lo sviluppo con un apprendimento mediato dal gruppo, e comunque anche dopo prassie spontanee e totalmente libere, per favorire l'interiorizzazione del segno cinestesico e propriocettivo, deve intervenire un momento di passaggio dal vissuto al rappresentato.

Ciò permette di sviluppare progressivamente sul piano cognitivo prima e metacognitivo poi, per quanto possibile e pedagogicamente adeguato, quelle procedure psicomotorie che si sono in precedenza prodotte spontaneamente o sotto la guida esterna nell'affrontare i compiti individuali o collaborativi. L'impegno costante del passaggio dal vissuto al rappresentato si può compiere col linguaggio verbale, sia orale che scritto, tuttavia si realizza più compiutamente utilizzando anche tutti i sistemi di segni non verbali (prassici, iconici, sonoro-musicali e multimediali), per tale motivo risulta importante disporre di una tassonomia generale dei linguaggi non verbali (cfr. bib. n. 5) e di qualche rudimento di didattica pratica ad essi inerente.

2) Le tecniche didattiche per il successo formativo dell'allievo in difficoltà

Le formule didattiche collettivistiche della vecchia ginnastica, che relegava da parte il soggetto con difficoltà, emarginandolo come incapace, sono oggi state rivisitate e rivivificate dai più recenti concetti pedagogici basati sulla relazione e sulla comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento inteso in senso costruttivistico nella dimensione della personalizzazione e per il successo formativo, come più volte sottolineato dal Regolamento per l'autonomia scolastica. Così possiamo disporre di nuove tecniche, come le Tecniche di Apprendimento Collaborativo, ad esempio, sia tutoriali che gruppali che hanno antiche radici pedagogiche nella didattica globale per la scuola primaria e ora sono state riscoperte anche dal Pensiero psicologico (cfr. bib. n. 1).

In tale ambito si può definire un filone più recente basato sulla discussione finalizzata alla costruzione collettiva e all'appropriazione condivisa della conoscenza e della metaconoscenza rivolte alla definizione del significato (cfr. bib. n. 2), sia nel senso della motivazione "ex ante", che della giustificazione "ex post": in tal senso è possibile una piegatura di tali processi nell'ambito delle esercitazioni finalizzate all'acquisizione dell'abilità motoria e di tutte le sue espressioni e campi operativi (circle time). Ma accanto a questo nuovo percorso sussiste, poi, tutto un filone di pratiche più vecchie e conosciute, basato sull'attuazione di un progetto espressivo-comunicativo secondo i vari linguaggi, o di animazione e drammatizzazione, o di manipolazione, costruzione e

produzione, o di ricerca d'ambiente, sociale e storica mediante il lavoro per gruppi (cfr. bib. n. 4) ampiamente descritto dai materiali didattici e dalle esperienze nell'ambito dello studio dei sistemi di segni non verbali o dei progetti inter e multidisciplinari. La caratteristica fondamentale di tali tecniche, infatti, è quella di coprire campi operativi polisemantici e plurilinguistici, per cui si possono ricavare le prospettive operative sulla base delle caratteristiche personali dei soggetti, aggregandoli in modo adeguato a seconda delle migliori evidenze e della migliore produttività.

Un altro gruppo importante di tecniche didattiche è quello che si riferisce ai Potenziali Individuali di Apprendimento: tecniche studiate e descritte da A. Canevaro e dal suo gruppo di lavoro (cfr. bib. n. 5) che riguardano (nella prima opera citata in bibliografia) strumenti per l'organizzazione del gruppo classe e strumenti che organizzano le attività, per giungere (nell'ultima opera citata) ad un vero e proprio percorso teso alla presa di coscienza (da cui il nome di "Gestione mentale") e alla contestualizzazione significativa (da cui il nome di "Sfondo integratore") delle azioni didattiche centrate su: l'Identità competente, l'Aiuto reciproco, i Contratti individuali, dagli Stili di studio agli Stili di apprendimento ecc.

È del tutto evidente che tali tecniche sono piuttosto diverse e differenziate in ordine alla loro diversa applicabilità e funzionalità nel progetto educativo. Ma proprio questa differenziazione concettuale di base è utile a coprire il panorama sempre più diversificato delle esigenze e dei bisogni di formazione che caratterizzano oggi gli alunni delle sezioni e delle classi normali del ciclo primario. In tal senso, mentre si rimanda alla bibliografia per l'approfondimento necessario delle tematiche, qui si discute appena la strategia del lavoro di gruppo, onde far chiarezza metodologica fin dall'esordio. Come già detto, si tratta proprio di lavorare nel piccolo o medio gruppo per toccare, tramite l'apprendimento motorio provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno in difficoltà, mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può certamente assumere valenza matematica, ma può anche rimanere momento di socialità e gioco.

Il lavoro didattico così definito si differenzia: 1) nelle modalità, dal rapporto duale docente – alunno della vecchia educazione fisica, per favorire in tal modo la giusta interazione del giovane coi compagni, presupposto determinante dell'apprendimento reciproco; 2) nei contenuti, dalla riabilitazione o rieducazione funzionale di impronta medico-sanitaria la quale, operando sulle carenze per ridurle, attende che lo sviluppo funzionale trascini l'apprendimento, mentre nella nostra concezione si vuole l'opposto, sebbene non sia negata una dimensione "rieducativa" dell'agire educativo, proprio per effetto del moltiplicarsi delle relazioni e delle comunicazioni tra gli allievi; 3) nelle finalità, dal lavoro di gruppo tradizionalmente inteso, e con ciò ci si riferisce sia a quello della lezione partecipata (cfr. il primo modello in bib. n. 6); sia a quello del team teaching per la didattica inter o pluri disciplinare (cfr. bib. n. 7); sia, infine, a quello dell'insegnamento individualizzato (cfr. bib. n. 8 e 9), dove l'allievo con difficoltà è quasi sempre relegato ad un ruolo strumentale e, comunque, secondario rispetto al nodo centrale dell'attività.

In tutti questi diversi tipi di lavoro di gruppo, pur utilizzati sovente a scuola e con ottimi risultati, infatti, il ruolo dell'alunno con difficoltà non può ottenere la medesima valenza di quello degli altri, perché è ritagliato sulle sue capacità residue evidenti. In tal modo non sussiste più l'elemento su cui si basa questa strategia didattica, cioè l'interscambio tra i componenti che provoca l'apprendimento reciproco, giacché il soggetto con difficoltà non è un partner paritetico. Anche se si presta molto di più all'integrazione rispetto alla lezione frontale, rimane, infatti, ancora prevalente nella concezione educativa il livello superiore del compito cognitivo, mentre in realtà per mobilitare le riserve e determinare un vero e proprio apprendimento del gruppo (che è altra cosa dalla somma degli apprendimenti individuali dei singoli componenti, come spiega bene G. Lai in bib. n. 10) si deve porre attenzione al livello sottostante delle dinamiche interattive e relazionali.

Ma ancor di più questo lavoro didattico prende le distanze da quello di tipo agonistico o meglio, antagonistico, basato sulla competizione, proprio dell'esercitazione sportiva, sebbene non si neghi la possibilità di gratificare l'impegno e il rendimento di chi è più dotato o capace (tanto evidente che non ne facciamo oggetto di alcun ulteriore commento).

Bibliografia

- 1) P. E. Tressoldi, Apprendimento collaborativo e insegnamento reciproco e M. Comoglio, Apprendimento cooperativo e insegnamento reciproco in "Metacognizione. disturbi di apprendimento e handicap". Junior Bergamo 1996

- 2) C. Pontecorvo, Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione, in "Formazione e curriculum" a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia Firenze 1994 e L'apprendimento fra culture e contesti in "I contesti sociali dell'apprendimento" AA. VV. Led Milano 1995, M. Blank e A. Marquis, Le spiegazioni verbali nelle attività di sostegno, Erickson Trento 1993
- 3) M. P. Dellabiancia, Osservare e misurare, in Scuola e Didattica n. 9 del 15/1/98
- 4) F. De Bartolomeis, Produrre a scuola, Feltrinelli Milano 1983, F. Mariucci Marini, L'unità del sapere, D'Anna Messina 1986, M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, I gruppi nella scuola che cambia E. del Noce Villa del Conte 1990 e G. Petter, La valigetta delle sorprese, La Nuova Italia Firenze 1994
- 5) A. Canevaro a cura di, Handicap e scuola, La Nuova Italia Scientifica Urbino 1987 e Potenziali individuali di apprendimento La Nuova Italia Firenze 1996; P. Peticari, Attesi imprevisi, Bollati Boringhieri Torino 1996
- 6) M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, I gruppi nella scuola che cambia, Ed. del Noce, Villa del Conte 1990, da pag. 95 a pag. 97.
- 7) AA.VV., Team teaching, Loescher Torino 1973, Cap. V.
- 8) F. De Bartolomeis, La ricerca come antipedagogia, Feltrinelli Milano 1975, pag. 284, La pratica del lavoro di gruppo, Loescher Torino 1978, pag. 75 e Lavorare per Progetti, La Nuova Italia Firenze 1989.
- 9) R. Dunn e K. Dunn, Programmazione individualizzata, Armando Roma 1979.
- 10) G. Lai, Gruppi di apprendimento, Boringhieri Torino 1976

§ 4) MATERIALI DIDATTICI PER ATTIVITÀ STRUTTURATE

1) L'itinerario sulla percezione, conoscenza e coscienza del corpo

Dal percepire al conoscere e all'aver coscienza del corpo proprio, si attuano altrettanti passaggi ad ordini diversi di consapevolezza: la percezione, per far riferimento a quanto la scienza ci dice sulla funzione motoria, corrisponde all'interpretazione del segnale che giunge nell'area somatognosica primaria e viene elaborata nelle secondarie. In questi territori corticali si realizza, infatti, la localizzazione del sito corporeo interessato dalla stimolazione, la percezione della sua disposizione (sia come posizione assunta, che come tensione espressa e come movimento avviato) ed il riconoscimento delle qualità dello stimolo. Per far ciò, rimanendo agli aspetti legati alla percezione del corpo proprio e tralasciando tutto ciò che concerne la percezione della realtà (e la sua organizzazione che costituirà l'oggetto dell'itinerario sulle abilità infralogiche), è necessario possedere un modello d'insieme del proprio corpo che permetta l'orientamento reciproco dei percetti, un "centro d'orientamento": lo schema corporeo, dotazione anatomicamente definita dalle aree corticali somatognosiche destra e sinistra, ma che per diventare funzionante in modo utile ed integrato, ha bisogno di una fase di sviluppo ed apprendimento nel corso dei primi anni di vita, come il fenomeno dell'arto fantasma per Merleau-Ponty ha ampiamente dimostrato (cfr. bib. 1).

Questa dimensione percettiva e la dualità dei campi di sensibilità cui dà luogo (il corpo e il mondo o il soggetto e l'oggetto) è stata sempre presente all'analisi della filosofia spiritualista (Maine de Biran col "senso dello sforzo", Rosmini col "sentimento fondamentale o sensus sui" e G. Gentile che riprende "l'Objectum mentis" spinoziano) e alla problematica affrontata dalla Fenomenologia con il "Leib" di Husserl, che l'hanno valorizzata come il primo passo verso la coscienza. Anche il Pensiero esistenzialista ha valorizzato la percezione corporea: del corpo in quanto "essere per sé" di Sartre ad esempio (cfr. bib. 3); in questo senso tale percetto è interpretato come substrato del "vissuto", cioè di una coscienza che raccoglie sia ciò che si è percepito nella propria realtà sensibile, che ciò che si coglie nella realtà fantastica, e dunque in questa seconda direzione, invece di essere il punto di forza della presa di coscienza di sé, può invece rappresentare il puro prodotto della propria immaginazione.

La conoscenza del corpo, invece, partendo dal trattamento linguistico-concettuale dei percetti, astrae sempre più, sia dalla senso-percezione attuale e immanente del corpo proprio che dalla percezione visiva e tattile del corpo altrui, i caratteri fondamentali di un concetto assoluto e generale che va poi ad applicare come nozione di riferimento ai diversi campi della conoscenza, non senza averla ulteriormente definita nei termini appropriati alla dimensione culturale che si intende esercitare. È solo per effetto dell'astrazione dal corpo proprio che si giunge ad una nozione di corpo in generale e questa poi si può ulteriormente elaborare, applicandole le varie reti di

conoscenze dichiarative di ciascun campo epistemologico. Questa nozione costituisce ciò che Husserl chiama "Körper" e Sartre "l'essere del corpo in sé" con un senso generale di svalutazione nel confronto di quell'altro corpo, quello di cui si è detto prima, percepito e vissuto, per effetto di un atteggiamento di critica alla certezza della conoscenza scientifica che ha caratterizzato la cultura esistenzialista europea nella prima metà del nostro secolo.

Solo con Popper il concetto del corpo, vale a dire lo strumento della conoscenza del corpo, è rivalutato in tutt'altro clima culturale e in tutt'altra forma critica della conoscenza scientifica. Nel suo scritto "L'io e il suo cervello", il concetto del corpo (cfr. bib. n. 2), infatti, si colloca nel terzo mondo, quello dei prodotti della mente umana; un terzo mondo capace di causalità sugli altri due, e in particolare sul secondo, quello delle esperienze personali dei fatti naturali che qui potremmo intendere come il mondo del vissuto, determinato dalla percezione corporea, rovesciando l'impostazione marxista, per cui la causalità va dalla struttura alla sovrastruttura con l'ammissione, dunque che la causalità (concettuale) possa andare dalla sovrastruttura alla struttura. Il concetto del corpo acquista in questo modo una grande importanza, sia nell'agire scientificamente fondato del medico o del docente, che nell'agire quotidiano dell'uomo comune e tutto ciò non appare ancora adeguatamente compreso proprio in sede educativa.

Rimane, da ultima, la coscienza del corpo, come esito di un lungo processo di personificazione iniziato con la percezione del proprio corpo e di quello altrui e con la progressiva costruzione di una immagine del corpo proprio dal contenuto fortemente caratterizzato in senso emotivo e affettivo. Questa terza dimensione è stata, infatti, descritta da Sartre come il risultato di un "essere per sé del corpo come riconosciuto dall'altro", cioè come l'effetto del rispecchiamento di sé negli occhi degli altri (cfr. bib. n. 3), riprendendo così la funzione svolta dal corpo nei confronti dello spirito soggettivo già a suo tempo espressa da Hegel, con la differenza fondamentale che mentre nell'Idealismo la transazione tra i soggetti avveniva all'interno dello spirito, con Sartre avviene nel corso della concreta relazione fondamentale con l'altro.

1.1) La tassonomia dell'itinerario didattico

Per definire gli obiettivi didattici relativi alla percezione, conoscenza e coscienza del corpo nell'ambito di un'organizzazione didattica che voglia rispettare il più possibile la sequenza genetica secondo la quale si sviluppano le operazioni mentali implicate da tali strutture, è imprescindibile tenere come riferimento principale le ricerche di Wallon e di Zazzo che, secondo gli autori più accreditati (cfr. bib. n. 4), ne costituiscono la più approfondita interpretazione. Per Wallon, infatti, il senso originario di sé incomincia a svilupparsi attraverso la progressiva integrazione delle percezioni relative ai tre campi estero, proprio ed enterocettivo nel corso della dinamica tensione emotiva provocata dalla relazione con l'altro (la madre). Allo studio di ciascun campo sensoriale l'A. ha destinato un'ampia trattazione nei corsi tenuti alla Sorbona alla fine degli anni '30 (cfr. bib. 5), ma la tematica è poi stata continuamente ripresa (cfr. bib.6). Zazzo continua questa ricerca, documentando lo stadio dello specchio e l'uso dei pronomi personali per evidenziare la fase di conseguimento della coscienza (cfr. bib. 7). Alla luce di quanto detto si propone la seguente:

TASSONOMIA DELLA PERCEZIONE, CONOSCENZA E COSCIENZA DEL CORPO:

1 Identificazione dello spazio corporeo.

1.1. Costruzione dell'immagine del corpo mediante la percezione delle sensazioni esteroceptive.

1.1.1. Conoscenza della localizzazione topografica.

1.1.1.1. Riconoscimento visivo associato alla sensibilizzazione tattile con nomenclatura e raffigurazione topografica.

1.1.1.2. Localizzazione topografica delle sensazioni pressorie superficiali.

1.1.2. Conoscenza dell'orientamento del corpo.

1.1.2.1. Riconoscimento dell'orientamento antero-posteriore e verticale.

1.1.2.2. Riconoscimento dell'orientamento laterale.

1.1.3. Dimensionamento percettivoprassico del corpo.

1.2. Costruzione dell'immagine del corpo mediante la percezione delle sensazioni proprio ed enterocettive (schema corporeo).

1.2.1. Percezione e discriminazione topografica della tensione muscolare, e della sua intensità.

1.2.2. Riconoscimento propriocettivo delle posizioni e dell'orientamento dello spostamento delle varie parti del corpo.

1.2.3. Riconoscimento cinesestesico dell'atteggiamento del corpo e sua raffigurazione grafica. Riconoscimento tattilo-cinestesico.

1.2.4. Percezione localizzata del battito cardiaco, del polso e dei movimenti respiratori, più controllo volontario della respirazione.

1.2.5. Percezione e controllo dell'equilibrio.

1.2.6. Induzione di sensazioni psicogene localizzate e globali.

1.3. Costruzione di un'immagine sociale del corpo tramite la ricostruzione di un vissuto storico-culturale.

Dalla tassonomia così delineata si identificano 4 nuclei didattici che di seguito sono analizzati e proposti con criteri/indicatori di verifica e numerosi materiali didattici. Si tratta dell'identificazione del corpo proprio tramite la sensibilità esteroceettiva (punto 3); dell'orientamento e del dimensionamento del corpo (punto 4); dell'identificazione del corpo proprio tramite le sensibilità entero e propriocettive (punto 5) e della costruzione dell'immagine culturale del corpo (punto 6). A margine i materiali sono distinti in **due livelli: A** (corrispondente alla scuola dell'infanzia) e **B** (corrispondente ai primi anni della scuola primaria). I prerequisiti dei primi sono le reazioni circolari piagetiane. I prerequisiti dei secondi sono le abilità sviluppate coi primi.

1.1) Materiali per l'identificazione del corpo proprio tramite le sensibilità esteroceettive

1. Identificazione dello spazio corporeo.

1.1. Costruzione dell'immagine del corpo mediante la percezione delle sensazioni esteroceettive.

1.1.1. Conoscenza della localizzazione topografica del corpo.

1.1.1.1. Riconoscimento visivo associato alla sensibilizzazione tattile con nomenclatura e raffigurazione topografica.

Prova di accertamento della conoscenza e del riconoscimento: 1) disegno del corpo; 2) far nominare all'alunno le parti del corpo che il docente tocca o indica su di sé.

A Seduti in circolo con fronte al centro il caporiga fa passare un tocco come "scompigliare i capelli, tirare gli orecchi, spingere l'indice contro il fianco" ecc.; oppure cambio il tocco, o invento il tocco, ecc.

- Dalla stessa disposizione i vari modi di legarsi e di entrare in contatto. La Lotta (vedi bib.8), girotondo (vedi bib. 9).

- Dalla stessa disposizione il docente nomina ed esplora con entrambe le mani sul corpo le varie parti (senza differenziare l'orientamento laterale), mentre gli alunni seguono toccando il loro corpo. Occasione per cogliere la presenza di organi mediani singoli e laterali doppi; per variare l'attività presentare azioni diverse come mi tocco, mi gratto, mi copro ecc. Occasione per classificazioni e seriazioni di forme, colori, dimensioni, figure ecc.). Occasione per classificazioni e seriazioni di forme, colori, dimensioni, figure ecc.).

- Eretti o seduti in coppia con fronte nella stessa direzione, gli alunni posteriori esplorano il corpo degli interni, sulla verbalizzazione del docente (filastrocche di localizzazione con orientamento dall'alto al basso o viceversa e dall'esterno all'interno o viceversa ma simmetricamente per entrambe i lati), poi cambio di posto nella coppia o cambio di compagno.

- Dalla stessa disposizione ma con fronte l'uno verso l'altro sulla verbalizzazione del docente esplorazione contemporanea di entrambi; oppure un alunno esplora il compagno che a sua volta verbalizza (sempre rispettando la successione simmetrica e senza differenziare l'orientamento laterale).

- A coppie uno sdraiato a terra, l'altro gli sfiora il contorno del corpo sulla verbalizzazione del docente, simmetricamente con entrambe le mani, o successivamente, con una sola mano, unendo poi al contatto anche il tracciato del contorno per terra col gesso, o su un foglio con pennarello ecc. si giunge a fare la sagoma in dimensioni naturali (appendere tre sagome frontale, dorsale e laterale ai muri dalla classe). Dal contorno è poi facile passare a trasportare la localizzazione delle varie parti sensibilizzate precedentemente nei contatti (poi anche organi interni come radiografia), con nomenclatura riportata direttamente sulle parti medesime o indirettamente su una legenda tramite cifre o lettere di riferimento (o colori ecc.).

- Sensibilizzazione con piccoli attrezzi (palla, sacchetto, libro, blocco ecc.) e con grandi attrezzi o il suolo e i muri (vedi bib.10 e 11) esplorazione col piede e/o con altre parti del corpo (cfr. bib. 12).
 - Verbalizzazione sull'imitazione degli usuali gesti di vestirsi, di lavarsi ecc.
- B Sagome con ritagli di giornale, di stoffa, con strisce adesive sui bordi, pupazzi di carta, giochi d'ombre, pacco pacchetto (vedi bib. 9).
- A coppie legate, utilizzando l'immagine unica che deriva dalla sovrapposizione dei due corpi disposti in fila o in riga (anche con mascheramento tramite pezzi di stoffa), formare strani corpi di extraterrestri con quattro braccia, due teste ecc.
 - Nomenclatura corporea, sagoma statica e in movimento, puzzle della sagoma corporea, lidicodupau, impronte (vedi bib. 13 e 14).

1.1.1..2. Localizzazione e discriminazione topografica delle sensazioni pressorie superficiali.

Prova di accertamento del riconoscimento: toccare l'alunno bendato in varie parti del corpo chiedendo dov'è toccato (risposta prima pratica e poi verbale).

A I materiali precedenti sull'esplorazione vicendevole in coppia con l'alunno esplorato bendato o ad occhi chiusi.

B Contorni, itinerari e percorsi sul corpo del compagno bendato seguendo la verbalizzazione del docente, anche facendo riportare l'itinerario memorizzato dall'alunno esplorato sulla sagoma.

- Itinerari di contatto contro il muro e attrezzi verticali, o il suolo e attrezzi orizzontali, prima ad occhi aperti poi bendati, sulla guida del docente o di un alunno.
- A coppie dalle varie stazioni e in spostamento entrare in contatto col compagno bendato; giochi corporei di legamento, sostegno, trasporto, spinta e collaborazione con compagno di coppia bendato.
- Per gruppi in fila con fronte corrispondente, passare la figura (numero, lettera, elemento geometrico ecc.) disegnandola col dito sulla schiena del compagno che si trova avanti. Méli-Mélos (cfr. bib.13).

Materiali per l'orientamento e il dimensionamento del corpo

1.1.2. Conoscenza dell'orientamento del corpo.

L'orientamento laterale (destra e sinistra) e quello sagittale o antero-posteriore (avanti e dietro) si desumono fissando punti di reperi direttamente nel corpo proprio, mentre quello verticale si desume dal rapporto della posizione del corpo proprio con la direzione della forza di gravità (alto e basso), rapporto interpretato dalla vista, dall'orecchio interno e dalle sensazioni propriocettive mediante un apprendimento spontaneo nel corso delle prime fasi dello sviluppo. Tuttavia, poiché l'orientamento sagittale e quello verticale sono riconosciuti intuitivamente con facilità ed immediatezza non abbisognano di particolari strategie didattiche, mentre l'orientamento laterale è riconosciuto e memorizzato solo tramite una reperizzazione legata alla lateralizzazione funzionale, è necessario, quando questa lateralizzazione funzionale non è ancora memorizzata (nei normodotati fino alla I classe elementare compresa), legare il riconoscimento a punti di reperi artificialmente indotti sul corpo dell'alunno dal docente (scalpo legato al braccio, ecc.).

1.1.2.1. Riconoscimento dell'orientamento antero-posteriore e verticale.

Prova di accertamento del riconoscimento: l'alunno individua verbalmente e poi praticamente sul suo corpo le parti anteriori corrispondenti a quelle posteriori indicate dal docente. L'alunno dalle varie posizioni e stazioni individua le parti del corpo che stanno più in alto o più in basso.

A Dalle esplorazioni a coppie dei precedenti materiali il docente guida l'esplorazione per opposti rispetto all'orientamento antero-posteriore (mettendo in evidenza le parti che si trovano avanti e le rispettive che si trovano dietro) e per percorsi ordinati rispetto all'orientamento verticale (dall'alto al basso o viceversa) creando posizioni varie.

- Eretti o seduti a coppie con fronte convergente, l'alunno posteriore esegue un percorso con la mano o con un piccolo attrezzo (palla) sulla superficie posteriore dell'altro alunno che a sua volta ricerca il percorso corrispondente sulla sua superficie anteriore. Riportare sulle sagome frontali la scritta AVANTI e sulle sagome dorsali DIETRO; riportare sulle sagome in posizione normale (cioè con la testa verso l'alto e i piedi in basso) le scritte ALTO sopra la testa e BASSO sotto i piedi, poi progressivamente variando la posizione delle sagome (da quella eretta normale, a quella orizzontale e poi a quella eretta capovolta) riportare le scritte ALTO e BASSO secondo i nuovi orientamenti.

1.1.2.2. Riconoscimento dell'orientamento laterale.

Tutti i materiali vanno introdotti inizialmente sensibilizzando il riconoscimento della parte destra o della parte sinistra con un riferimento (legando uno scalpo al braccio o alla gamba, oppure arrotolando la manica o il calzone, oppure arrotolando il calzetto ecc.).

Poiché nel lavoro a coppie il riconoscimento avviene mediante l'immagine del corpo del compagno, è anche necessario in un primo momento indurre un trasporto di orientamento per TRASLAZIONE che non ingerisce operazioni di riconoscimento complesse, disponendo gli alunni in coppia sia in fila, sia in riga con la fronte rivolte nella stessa direzione cfr. bib. n. 15. Vedi anche l'obiettivo 3.1

Prova di accertamento del riconoscimento: chiedere all'alunno qual è il suo braccio destro (o altra parte del corpo laterale) e verificare la risposta.

A Dalle esplorazioni a coppie dei precedenti materiali il docente guida l'esplorazione delle parti bilaterali con orientamento laterale (da sinistra a destra o da destra a sinistra).

- Seduti in circolo con fronte al centro il docente guida semplici azioni con orientamento laterale (batto la mano sinistra a terra); oppure guida contatti corporei omolaterali ed eterolaterali (con la mano sinistra gratto l'orecchio destro) in progressione di difficoltà; oppure guida la manipolazione, il contatto, l'uso di piccoli attrezzi (con la mano sinistra rotolo la palla) anche con spostamenti.
- Riportare sulle sagome l'orientamento laterale con le scritte DESTRA e SINISTRA a cominciare da quelle dorsali; quando si sarà raggiunto l'obiettivo 3.1. del prossimo itinerario allora si riporteranno le scritte anche sulle sagome laterali e frontali.

1.1.3. Dimensionamento percettivo-prassico del corpo.

Il dimensionamento inizialmente si basa sulla operazione di confronto diretto a coppie (avviando le operazioni con uso di unità di misura che potranno seguire con quantificazione metrica solo dopo l'introduzione curricolare del sistema metrico decimale), per passare poi al confronto collettivo tramite operazioni di classificazione e seriazione e la costruzione di tavole sinottiche delle dimensioni.

Prova di accertamento delle operazioni: 1) chiedere ad un alunno se è più alto di un altro (anche altro parametro meno usuale) ed osservare le operazioni che attua per realizzare il confronto; 2) far ordinare ad un alunno un gruppo di compagni in funzione crescente di una dimensione.

A A coppie tramite appoggi e contatti eseguire un confronto diretto delle dimensioni: in piedi eretta confrontare la statura, l'altezza con un braccio alzato in alto, l'apertura della braccia in fuori, la larghezza delle spalle e del bacino, la lunghezza del braccio, della mano, del piede ecc.; seduti con la schiena appoggiata al muro confrontare la statura da seduti e la lunghezza delle gambe; con uso di nastri e funicelle la circonferenza toracica in inspirazione ed in espirazione, la circonferenza del bacino, del capo, del braccio, della coscia, della gamba.

- Individualmente e a coppie: il sarto prende le misure (su di un nastro ciascun alunno segna tutte le sue dimensioni corporee, poi attua dei confronti con gli altri alunni).

B Costruire una tavola sinottica delle dimensioni più usuali da aggiornare all'inizio ed al termine di ogni periodo scolastico (tre rilevazioni all'anno: una all'inizio dell'anno scolastico, una a metà ed una al termine, e se possibile unire alle misurazioni anche l'esame del portamento per rilevare atteggiamenti viziosi e disequilibri muscoloarticolari) per la presa di coscienza delle variazioni morfologiche in senso diacronico, utilizzando anche l'ordine progressivo nelle attività scolastiche che lo richiedano.

- Costruire una scheda personale con tutte le diverse misure del corpo secondo le misurazioni in uso nel settore dell'abbigliamento.

- Disponendo di un asse d'equilibrio e di un appoggio centrale, costruire una bilancia per il dimensionamento del peso (con introduzione pratica dei principi della leva).

AeB A coppie tracciare una sagoma (del corpo o di una sua parte) dentro l'altra, per apprezzare le diverse superfici occupate.

- Contro il muro o sul terreno segnare e confrontare per ciascun alunno le grandezze delle dimensioni e superfici occupate nelle varie posizioni: altezza a braccio alzato, statura sulle punte dei piedi, statura, statura in ginocchio, statura seduti, altezza sdraiati sul fianco e poi sul dorso.

Materiali per l'identificazione del corpo tramite le sensibilità interne e propriocettive

1.2. Costruzione dell'immagine del corpo tramite la percezione delle sensazioni proprio ed enterocettive

1.2.1. Percezione e discriminazione topografica della tensione muscolare, e della sua intensità.

Prove di accertamento della capacità di rilassamento: su invito del docente l'alunno contrae e rilassa un determinato distretto muscolare (verificare attraverso la palpazione).

A Indurre il rilassamento globale dalla stazione eretta con caduta sul tappeto mediante il gioco "cava il tappo al sacco pieno" associato al controllo respiratorio (con concomitante ispirazione), secondo le due modalità dell'afflosciamento totale brusco, oppure dell'afflosciamento progressivo partendo dai settori più alti (caduta del capo, del busto e poi delle gambe), iniziando in entrambe con una tensione massimale di tutto il corpo sull'inspirazione. Dito di ferro in bib. 16.

B A coppie, uno disteso a terra nelle varie posizioni di decubito contrae massimalmente senza muoverli i vari distretti muscolari sulla verbalizzazione del docente (mentre l'altro verifica con la palpazione) poi si rilassa associando l'espiazione.

- A coppie, uno disteso a terra sulla verbalizzazione del docente mobilita le principali articolazioni staccando successivamente i vari distretti corporei dal contatto col terreno, mentre il compagno si oppone inizialmente al movimento per sensibilizzare la tensione muscolare localizzata; oppure aiuta a localizzare il settore muscolare interessato bloccando i settori prossimali (particolarmente utile nei casi in cui si rilevano difficoltà di rilassamento localizzato).

- Come sopra, un alunno solleva col minimo sforzo i vari distretti corporei e poi li rilassa sulla verbalizzazione del docente associando il controllo respiratorio, mentre il compagno corregge, aiuta e verifica la minima tensione e il rilassamento.

Quando gli alunni hanno raggiunto una buona capacità di controllo della contrazione e del rilassamento ed una buona localizzazione dei vari settori corporei si possono eseguire tutti i materiali precedenti ad occhi chiusi o bendati.

- Tutti i materiali di Le Boulch e di Orlic in bib. 17 e 18.

1.2.2 Riconoscimento propriocettivo della posizione e dell'orientamento dello spostamento (direzione del movimento) delle varie parti del corpo

Prova di accertamento del riconoscimento propriocettivo: un alunno eretto ad occhi chiusi con braccia avanti o in altra posizione omologa lascia cadere rilassato un braccio per poi riportarlo nella stessa posizione iniziale (fissata dalla posizione dell'altro braccio immobile).

AeB Individualmente in piedi, prima ad occhi aperti e poi ad occhi chiusi o bendati, oscillare per caduta nelle diverse direzioni le braccia (simultaneamente, alternatamente e successivamente) sia da eretti che da busto inclinato avanti e torto lateralmente; da eretti con appoggio degli arti superiori (al muro, alla spalliera ecc.) oscillare, slanciare e spingere una gamba alla volta nelle diverse direzioni (occhi aperti e poi chiusi o bendati); da seduti lasciar cadere nelle varie direzioni il capo (anche in torsione) ed il busto; da decubito supino apprezzare la caduta laterale del capo, delle gambe flesse, dei piedi in dentro e in fuori da gambe distese; dal decubito laterale la caduta del braccio e della gamba esterna avanti e dietro al corpo e lo slancio laterale; dal decubito prono il sollevamento del capo, delle braccia, delle gambe distese e flesse.

- A coppie, uno disteso a terra apprezza l'equilibrio delle braccia (distese) e delle gambe (flesse) in posizione verticale, poi riporta in verticale gli arti sbilanciati nelle diverse direzioni dal compagno, prima ad occhi aperti poi chiusi o bendati.

1.2.3. Riconoscimento cinestesico (sensibilità propriocettiva più quella connessa all'equilibrio statico e dinamico) dell'atteggiamento del corpo e sua raffigurazione grafica. Riconoscimento tattilo-cinestesico.

Prova di accertamento del riconoscimento cinestesico: l'alunno bendato è messo in una posizione dal compagno o dal docente, poi dopo breve sosta viene mosso per confondergli la percezione, ora deve ricostruire la posizione iniziale; si può anche chiedere di descrivere graficamente la posizione.

A Eseguire semplici movimenti attivi globali (rotolamenti, capovolte, giri ecc.) oppure assumere facili posizioni globali (corpo disteso o raccolto, inarcato o torto ecc.) dalle diverse stazioni con successiva descrizione grafica.

- Gioco d'imitazione a coppie: le belle statue ecc., cfr. bib.19 e 20.

B Assumere le posizioni di figure disegnate dagli alunni, o ritagliate dai giornali.

- A coppie, un alunno nelle varie stazioni è situato ed atteggiato dal compagno che modella e lo dispone come vuole; gioco dello scultore (lo scultore, la crea e l'idea cfr. bib. 21). Per gruppi, un gruppo a turno bendato deve riconoscere ed assumere la posizione assunta dall'altro gruppo

- Dai precedenti materiali codificare descrizioni grafiche, ritmiche (rumori e suoni) delle sensazioni cinestesiche e delle percezioni delle posizioni assunte dai compagni.

1.2.4. Percezione localizzata del battito cardiaco, del polso e dei movimenti respiratori; controllo volontario della respirazione.

Prova di accertamento della percezione: chiedere all'alunno dove sente battere il cuore, dove si sente respirare; prova di accertamento del controllo respiratorio: far eseguire un atto respiratorio completo con una sequenza di pause.

A A coppie, a turno percepire col tatto e con l'udito i battiti ed i rumori cardiaci, i movimenti e i rumori respiratori sul corpo del compagno.

- Individuare sul proprio corpo, prima con la sensibilizzazione tattile, poi solo con la sensibilità enterocettiva i battiti cardiaci e il polso e i movimenti respiratori. Nel caso di difficoltà di discriminazione tra inspirazione ed espirazione, sensibilizzare quest'ultima visivamente mediante palloncini da gonfiare, bolle d'aria ecc.

- Respirare sulla guida del docente secondo diverse sequenze di pause e con vocalizzazioni (da sviluppare particolarmente con gli alunni che hanno difficoltà acustiche e di pronuncia, ed in prima elementare in connessione all'apprendimento delle lettere dell'alfabeto e dei fonemi, cfr. bib. 22).

1.2.5. Percezione e controllo dell'equilibrio.

Prova di accertamento del controllo dell'equilibrio: per l'equilibrio statico la prova I del test Ozeretski-Guilmain; per l'equilibrio dinamico la prova III del medesimo test come definita nell'Esame psicomotorio di Vayer.

B Dalle varie stazioni sbilanciamenti del corpo intero nelle varie direzioni (anche associato allo spostamento di un arto, o diminuendo il numero degli appoggi o la superficie di appoggio) fino al limite massimo della precarietà e rientrando nella condizione di equilibrio o finendo in caduta per perdita del medesimo, prima ad occhi aperti e poi chiusi.

- Tutti gli spostamenti e le traslocazioni dagli attrezzi e sulle linee tracciate a terra in tutte le direzioni e da tutte le condizioni del corpo secondo una progressione di difficoltà.

- Arresti improvvisi dagli spostamenti in posizione libera o precisata. Tutti i salti con movimenti precisati in volo ed arrivo in posizione o luogo precisati.

- Oscillazioni, dondolii, cadute, scivolamenti ai vari attrezzi e dondolii, spinte, trasporti e sostegni dei compagni anche ad occhi chiusi o bendati; sostegni e bilanciamenti al banco e alla parete, cfr. bib. 23 e su attrezzi instabili, cfr. bib. 24.

1.2.6. Induzione di sensazioni psicogene localizzate e globali.

Prova di accertamento solo relativa al rilassamento muscolare.

A Fantasticazioni su guida vocale del docente ed eventualmente sottofondo musicale, in posizione rilassata spontanea;

B Esercizi inferiori adattati del training autogeno (cfr. bib. 25 e 26).

Materiali per l'immagine culturale del corpo

1.3. Costruzione di un'immagine sociale del corpo tramite la ricostruzione di un vissuto storico-culturale.

La prova di accertamento delle conoscenze è relativa all'itinerario didattico proposto ed ai contenuti espressi.

Dalla descrizione, impronta, manipolazione attiva e passiva di ciascuna parte del corpo e dall'uso del corpo intero (particolarmente del versante percettivo da un lato e del versante operativo dall'altro) al suo valore e significato culturale mediante itinerari didattici ecologico-geografici, antropologico-sociologici, igienico-sanitari, ecologico-naturalistici ecc.

A Esempio di itinerario geografico: tema = l'incolto, mezzi = giochi di libera attività, di espressione e per strutturare progressivamente la percezione dell'ambiente, giochi di conoscenza del corpo, di socializzazione e di comunicazione; uscite all'aperto, uscite nella scuola e dalla scuola, muoversi nei vari luoghi, toccare, annusare, manipolare, ascoltare, osservare, parlare e costruire; in classe riportare esperienze e confrontare, riprodurre momenti, esprimere emozioni e sensazioni in vari linguaggi (verbali, grafici, plastico-pittorici, gestuali, ritmico-musicali, mimico-motori), comunicare il prima e il dopo, ricostruire la disposizione spaziale, analizzare elementi, affabulare ecc., programmazione = prima dell'uscita: preparazione unificando le esperienze spontanee ed i vissuti individuali su alcuni centri organizzatori, in palestra ed in aula prova delle capacità operative di misurazione col corpo, di orientamento; nella prima uscita: sul prato ognuno si muove liberamente,

osserva quello che gli interessa, gioca, salta, corre..... introduzione dei centri organizzatori: 1) si fanno dei giochi motori che permettono di conoscere il luogo, 2) si percorre il campo per misurarlo coi passi, coi balzi, coi salti, si confrontano le proprie misure con quelle degli altri, si misurano altri elementi, 3) si definiscono dei punti di reperi interni al luogo per la sua ricostruzione spaziale (mappa) notando la presenza di certi elementi in rapporto ad altri, altre misurazioni e osservazioni, 4) si definiscono dei punti di reperi esterni per l'orientamento spaziale, notando dove si trova il sole, la scuola, il municipio, la piazza, nuove misure ed osservazioni. Ritorno in classe: riorganizzazione di tutto il materiale, riproduzione e studio dei rumori e dei suoni, dei gesti e delle operazioni (ricostruzione dell'esperienza per migliorarne la qualità); animazioni degli elementi incontrati, riproduzione di colori, scene, azioni per analizzarle, cogliere differenze e somiglianze, insiemi di forme ecc. Ulteriori uscite per verifiche anche della dimensione diacronica (all'interno della stessa stagione o meno) cfr. bib. n. 27, 28, 29 e 30.

B Per questo livello non si ritiene opportuno riportare esemplificazioni o materiali, ma si rimanda ai contenuti dei programmi per la scuola elementare.

Bibliografia

- 1) M. Merleau-Ponty, Fenomenologia della percezione, Il Saggiatore Milano 1965, Parte I.
- 2) M. P. Dellabiancia, Il corpo nel pensiero filosofico e pedagogico, in "Didattica del movimento, SSS Roma n. 75 luglio-agosto 1991.
- 3) J.P. Sartre, L'essere e il nulla, Il Saggiatore Milano 1965.
- 4) M.G. Carlini e P. Farneti, Il corpo in psicologia, Patron Padova 1979, da pag. 143 a pag.165.
- 5) H. Wallon, L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti Roma 1979, da pag. 143 a pag. 165.
- 6) H. Wallon, Cinestesia e immagine visuale del proprio corpo nel bambino, in Psicologia ed educazione del bambino, La Nuova Italia Firenze 1971, da pag. 59 a pag. 76.
- 7) R. Zazzo, Immagini del corpo e coscienza di sé, in Psicologia del bambino e metodo genetico, Ed. Riuniti, Roma 1973, da pag. 225 a pag. 248.
- 8) AA.VV., A scuola con il corpo, La Nuova Italia Firenze 1974, da pag. 50 a pag. 54
- 9) P. L. Albertini, La palla nella cartella, Fabbri Milano 1978, Tutto il mondo è un girotondo, Fabbri Milano 1980 e Giocogirotondo, La Nuova Italia Scientifica Roma 1980.
- 10) S. Trandafilo e F. Proietti, Verso un nuovo modo di intendere l'educazione fisica infantile, SSS Roma S.D.
- 11) M. Jenks Wirth, Mille giochi guida, Armando Roma 1980.
- 12) AA.VV., L'educazione motoria nella scuola elementare, SSS Roma 1985, da pag. 132
- 13) A. Neri e G. Ratini, I corpi si danno del tu, Stampatori Torino 1980.
- 14) AA.VV., Percezione e psicomotricità, OS. Firenze 1978
- 15) L. Lurçat, Il bambino e lo spazio, La Nuova Italia Firenze 1980.
- 16) Imeroni e R. Margaira, C'era una volta la ginnastica, EMME Milano 1976, da pag. 38
- 17) J. Le Boulch, L'educazione psicomotoria nella scuola elementare, UNICOPLI Milano 1989, da pag. 171 a pag. 193.
- 18) 18)
- 19) N. Resegotti Palmas, Giochiamo insieme, Ed. Paoline Alba 1973.
- 20) A. Calvesi e A. Tonetti, Guida pratica all'insegnamento dell'educazione fisica nelle elementari, Di e Gi Milano 1978.
- 21) A. Neri e G. Ratini, Op. Cit.
- 22) A. Mosconi e Z. Paganelli, Guida didattica per l'educazione fisica nella scuola elementare, Le Pleiadi Massa Carrara 1965, da pag. 64.
- 23) M.M. Pasoli, Aula piccola palestra, Ist. San Gaetano Vicenza 1972.
- 24) G. C. Trentin, Le attività motorie di base, La Nuova Italia Scientifica Roma 1979.
- 25) J. H. Schultze, Il training autogeno, Feltrinelli Milano 1970.
- 26) L. Peresson, Psicoterapia autogena, Ed. Faenza 1975
- 27) AA.VV., Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia, Editori Riuniti Roma 1971, da pag. 71 a pag. 117
- 28) G. Testa, Dall'interno dell'istituzione, in "Quaderni di cooperazione educativa", n. 12 dicembre 1974
- 29) AA.VV., Il corpo e lo spazio, Stampatori Torino 1977, da pag. 9
- 30) AA.VV., Il comportamento psicomotorio a scuola, Il Mulino Bologna 1977.

2) L'organizzazione spazio-temporale e causale della realtà

Per la costruzione dell'itinerario didattico sulle dimensioni spaziale, temporale e causale (per l'area motoria) del reale, si possono utilizzare utilmente le ricerche di psicologia genetica di J. Piaget (cfr. bib. n. 1, 2 e 3) e degli Autori che ne hanno esplicitato il pensiero (cfr. bib. n. 4 e 5), oppure ne hanno dato un'applicazione didattica (cfr. bib. n. 6 e 7), senza dimenticare le opere di Z. P. Dienes delle O.S., il Progetto Nuffield per la matematica di Zanichelli e il progetto Ricme di Armando, con l'avvertenza che tutti i materiali dell'organizzazione spaziale presuppongono anche contemporaneamente un'analoga organizzazione nella dimensione del tempo che però si è, in genere, esplicitata soltanto per quelle operazioni infralogiche che assumono una caratterizzazione specifica e particolare (come in 2.4.3., 2.4.4. e 5.2.2.2.). Ugualmente si sono tralasciate le operazioni logiche sulla dimensione temporale, come la riproduzione verbale e grafica di sequenze, oppure la ricostruzione di sequenze logiche ecc., perché afferenti ad altri campi disciplinari; e così parimenti si è proceduto per le operazioni motorie sulla gestualità ritmico-musicale e della danza che possono godere di un'ampia descrizione solo entrando nell'ambito delle prassie sonoro-musicali (che qui non vengono descritte al pari di tutte le altre prassie dei sistemi simbolici e di vita quotidiana per evitare anticipati approfondimenti disciplinari); per eventuali incursioni tuttavia è possibile attingere e riferirsi, seppur a puro titolo di esempio iniziale, alle bib. n. 8 e 9.

L'itinerario didattico risulta così strutturato su di una TASSONOMIA D'INSIEME DELLA COSTRUZIONE SPAZIO-TEMPORALE DELLA REALTÀ che si sviluppa in questo modo:

1. Costruzione dello spazio topologico e sua rappresentazione grafica.

1.1. Costruzione delle relazioni topologiche tra il corpo e gli attrezzi.

1.2. Costruzione delle relazioni topologiche tra il corpo proprio e quello altrui.

1.2.1 Costruzione della relazione di prossimità (con avvio al dimensionamento percettivo-prassico dello spazio d'azione), di separazione e d'intorno ad una dimensione.

1.2.2. Costruzione della relazione di continuità e discontinuità (con avvio alla strutturazione dell'orientamento di lettura e scrittura).

1.2.3. Costruzione della relazione d'inclusione e d'ordine.

2. Costruzione dello spazio proiettivo a partire dal corpo proprio.

2.1. Costruzione dello spazio sull'orientamento del corpo proprio.

2.1.1. Conoscenza dell'orientamento dello spazio d'azione del corpo proprio.

2.1.2. Orientamento dell'oggetto nello spazio d'azione del corpo e dimensionamento percettivo-prassico delle distanze.

2.2. Orientamento dello spazio d'azione in riferimento alla posizione dell'oggetto.

2.3. Dimensionamento percettivo-prassico dello spazio azione.

2.3.1. Dimensionamento dello spazio d'azione circoscritto dal corpo in posizione e in movimento (spazio d'ingombro).

2.3.2. Dimensionamento delle distanze degli oggetti dal corpo.

2.3.3. Dimensionamento temporale del movimento.

2.3.4. Dimensionamento temporale del movimento.

2.4. Adattamento percettivo-prassico dello spazio d'azione.

2.4.1. Adattamento dello spazio d'ingombro.

2.4.2. Adattamento spaziale del movimento.

2.4.3. Adattamento temporale del movimento.

2.4.4. Adattamento spazio-temporale del movimento.

3. Costruzione dello spazio proiettivo a partire dal corpo altrui.

3.1. Conoscenza dell'orientamento laterale del corpo altrui.

3.1.1. Riconoscimento prima per traslazione e poi per rotazione dell'orientamento laterale dell'arto superiore.

3.1.2. Riconoscimento prima per traslazione poi per rotazione dell'orientamento dell'arto inferiore.

3.2. Orientamento ed adattamento dello spazio d'azione proprio su quello altrui.

4. Costruzione dello spazio ambientale.

4.1. Conoscenza dello spazio operativo e sua raffigurazione grafica.

4.2. Orientamento ed adattamento dello spazio d'azione proprio nello spazio operativo strutturato.

4.2.1. Orientamento proiettivo.

4.2.2. Orientamento sui rapporti topologici di inclusione, prossimità, separazione, intorno ecc.

4.2.3. Dall'orientamento ed adattamento percettivo-prassico nello spazio operativo strutturato, alla rappresentazione di rapporti spaziali euclidei.

4.3. Dimensionamento percettivo-prassico dello spazio operativo

4.4. Orientamento e dimensionamento percettivo dello spazio ambientale.

5. Costruzione dello spazio d'azione collettivo nello spazio operativo.

5.1. Conoscenza delle formazioni collettive

5.2. Adattamento del proprio spazio d'azione alla formazione (spazio d'azione collettivo).

5.2.1. Adattamento alla percezione dei rapporti spaziali proiettivi ed euclidei generati dallo spazio d'azione collettivo.

5.2.1.1. Percezione ed adattamento all'allineamento della formazione retta.

5.2.1.2. Percezione ed adattamento all'equidistanza dal centro nella formazione in circolo.

5.2.1.3. Percezione ed adattamento all'equidistanza dai compagni prossimi nella formazione libera.

5.2.2. Dimensionamento percettivo-prassico delle formazioni.

5.2.2.1. Adattamento del proprio spazio d'azione alla dimensione della formazione.

5.2.2.2. Adattamento spazio-temporale dell'ingombro della formazione.

5.2.3. Ordinamento nello spazio d'azione collettivo.

5.2.3.1. Assunzione di un ordinamento prefissato o attivazione secondo l'ordine di successione prefissato dalla formazione costruita casualmente o liberamente.

5.2.3.2. Attivazione secondo un ordine non prefissato.

5.3. Adattamento dello spazio d'azione collettivo allo spostamento nello spazio operativo e sua rappresentazione grafica.

Seguendo una tale strutturazione di obiettivi il percorso didattico propone lo sviluppo dei materiali d'insegnamento organizzati in 5 nuclei di lavoro: il primo sullo spazio topologico (punto 2); poi lo spazio proiettivo a partire dal corpo proprio (punto 3); quindi lo spazio proiettivo a partire dal corpo altrui (punto 4); di seguito la costruzione dello spazio ambientale (punto 5); per finire con lo sviluppo dello spazio d'azione collettivo (punto 6). A margine i materiali sono distinti in due livelli: A (corrispondente alla scuola dell'infanzia) e B (corrispondente alla scuola primaria).

2.1) Organizzazione dello spazio topologico

I prerequisiti generali per l'apprendimento dei primi obiettivi degli itinerari qui esplicitati sono costituiti dalle operazioni fondamentali del precedente itinerario didattico sul corpo.

1. Costruzione dello spazio topologico e sua rappresentazione grafica.

Prove di accertamento del riconoscimento dei rapporti: dopo aver svolto l'attività su di un centro organizzatore in palestra o in aula, indurre una ricostruzione grafica e desumere dalla rappresentazione la concettualizzazione dei rapporti spaziali.

1.1. Costruzione delle relazioni topologiche tra il corpo e gli attrezzi.

Il passaggio tra gli alunni fermi o in movimento dei piccoli attrezzi, come pure lo spostamento degli alunni ai vari attrezzi disposti secondo varie modalità (percorsi, figure, forme aperte e chiuse ecc.) crea rapporti di continuità e discontinuità, ordine e successione, corrispondenza diretta e invertita; la libera manipolazione e le facili operazioni motorie anche direttamente inventate dagli alunni con l'uso dei piccoli attrezzi crea quei rapporti topologici caratteristici per la forma dei singoli attrezzi (l'inclusione e la barriera nei cerchi, l'apertura e la chiusura nelle funicelle, l'intorno nelle palle ecc.): l'azione didattica è tesa a far emergere i rapporti attraverso un primo momento di guida percettiva nel corso delle attività motorie e poi in un secondo momento a ricostruirli nella rappresentazione grafica. (Per un avvio alla comprensione dello spazio topologico cfr. bib. 10 e per il suo inserimento nel piano didattico si consultino le opere di Z. P. Dienes).

A Giochi progressivamente strutturati con piccoli attrezzi, come bacchetta, palla, palla ripiena, scalp, cerchio, funicella, elastico, oppure con grandi attrezzi come fune, pertica, panca, materasso ecc. (cfr. bib. 11 e 12).

1.2 Costruzione delle relazioni topologiche tra il corpo proprio e quello altrui.

1.2.1. Costruzione della relazione di Prossimità (con avvio al dimensionamento percettivo - prassico dello spazio d'azione), di Separazione e d'Intorno (ad una dimensione).

A coppie, in fila o in riga, uno guida lo spostamento e l'altro, legato, lo segue: al segnale cambio di ruolo; oppure mentre il primo si ferma, il secondo gli gira attorno (con contatto, o alla massima vicinanza senza contatto, o a distanza di legamento), poi riprendono a ruoli invertiti; oppure il secondo scavalca il primo (cavallina viva) e ritorna alla posizione iniziale sottopassandolo, dopo di che entrambi invertono la direzione e riprendono a ruoli alternati.

1.2.2. Costruzione della relazione di Continuità - Discontinuità (con avvio alla strutturazione dell'orientamento di lettura e scrittura).

A A gruppi, in fila o in riga, prima con i vari legamenti poi con le varie distanze, uno guida il gruppo ed al segnale si porta all'altro estremo del gruppo, mentre il secondo assume la guida (capofila in coda o caporiga di destra a sinistra o viceversa); oppure per due gruppi accostati (in fila per due o in riga per due) un solo gruppo esegue il cambio al segnale mentre l'altro continua il percorso affiancato,

- per aumentare la percezione dei rapporti si può far anche legare il gruppo che cambia all'altro portando il braccio interno disteso in fuori con mano alla spalla del compagno corrispondente. Oppure dalla fila o dalla riga per uno, in successione spostarsi scorrendo tra due limiti segnati contro il muro (o tra i montanti delle spalliere quando si disponga di più campate accostate), per ricominciare dopo essere tornati in posizione iniziale. Per esercizi di strutturazione dell'orientamento di lettura e scrittura si possono introdurre variazioni di orientamento del corpo, oppure di altezza nel contatto al muro (scorrere sempre da sinistra a destra uno con fronte al muro e il successivo con dorso al muro, oppure con fianco destro e fianco sinistro ecc.; oppure il primo sollevato sulla punta dei piedi e il secondo con gambe piegate; oppure toccando con la mano il muro o lo staggio della spalliera ad altezze successivamente crescenti o calanti). Cfr. bib. 13, 14, 15 e 16 su lettura e dislessia.

- A coppie uno guida lo spostamento e l'altro lo segue legato, al segnale mentre il primo si arresta e rimane in attesa di un nuovo compagno, il secondo si lega ad un nuovo compagno (di quelli che si sono fermati) e riprende lo spostamento con cambio di ruolo.

- Tutti i materiali adattabili dalle evoluzioni dell'educazione fisica.

1.2.3. Costruzione della relazione di Inclusione e di Ordine.

A Dalla formazione collettiva per uno o più, fissata attraverso un sistema di ordinamento (vedi obiettivo 5.2.3.) al segnale disfare e rifare la formazione.

- Per due gruppi in fila o in riga per uno che procedendo accostati (in fila o in riga per due), al segnale formare una fila o una riga unica continuando a spostarsi nella nuova disposizione, per poi al nuovo segnale tornare a separarsi.

- Dalla formazione legata per uno, il capofila o un caporiga sottopassa l'ultimo alunno (sotto il legamento) che al segnale deve arrestarsi per permettere il sottopassaggio; oppure entrambi i caporiga sottopassano il legamento tra gli alunni centrali; o dalla formazione per due con coppie legate, coppia serrafila in testa o coppia caporiga di destra a sinistra o viceversa, passando sotto, sopra e tra i legamenti delle coppie.

- Tutti i materiali adattabili da raddoppiamenti e sdoppiamenti dell'educazione fisica.

2.2) Organizzazione dello spazio proiettivo a partire dal corpo proprio

2. Costruzione dello spazio proiettivo a partire dal corpo proprio.

2.1. Costruzione dello spazio sull'orientamento del corpo proprio.

2.1.1. Conoscenza dell'orientamento dello spazio d'azione del corpo proprio.

Prova di accertamento delle conoscenze: invitare l'alunno a portare le braccia in una direzione, o a camminare in una direzione.

A Tutti gli esercizi elementari a corpo libero di educazione fisica: se il docente sta di fronte alla scolaresca e vuole, per le prime volte, dopo aver tolto i riferimenti alla lateralità degli alunni, indicare le direzioni del movimento laterale, deve ricordarsi di trovarsi in posizione speculare.

- Tutti gli spostamenti nelle varie direzioni dalle diverse situazioni ed anche ai vari attrezzi: per le prime volte è necessario segnare la lateralità (ad esempio per favorire il riconoscimento della direzione nei giri è necessario “scalpare” il braccio, poi fare eseguire i giri per le prime volte appoggiando la mano scalpata a terra (girare a gambe piegate) associando nella verbalizzazione del docente la presenza dello scalpo e l’orientamento del movimento insieme (“girare a destra attorno al braccio scalpato”), poi solo l’orientamento laterale pur mantenendo il braccio scalpato. Solo dopo aver superato questa fase si può togliere lo scalpo; oppure scalpare una gamba e far girare attorno al piede relativo che, come se fosse un perno, non abbandona il suolo fino al completamento del giro (per tutte le direzioni in un quarto, mezzo e tre quarti di giro o più).
- Tutti i materiali in bib. 17 e 18.

2.1.2. Orientamento dell'oggetto nello spazio d'azione del corpo (spazio investito dal corpo in movimento) e dimensionamento percettivo-prassico delle distanze.

Prova di accertamento delle conoscenze: invitare l'alunno a posare sul banco un oggetto in varie direzioni e secondo diverse distanze.

A Sul banco posare un oggetto nelle diverse direzioni o spostarlo tenendolo in mano e inducendo una valutazione delle distanze relativa alla posizione dell'arto superiore che sostiene l'oggetto (braccio disteso, semiflesso e flesso completamente con l'oggetto a contatto del corpo) con verbalizzazione che le prime volte associa la distanza e la disposizione del braccio (“lontano col braccio disteso”), raffigurando anche graficamente le relazioni spaziali in una “rosa dei venti” sul cui centro si colloca il corpo.

- Tutti gli spostamenti elementari dei piccoli attrezzi (bacchetta, palla, scalpo ecc.) dalla manipolazione al lancio con precisazione della direzione e differenziazione delle distanze (dal contatto-sostegno, al lancio dimensionato dalla distanza del compagno, al tiro alla massima distanza), prima da fermi sul posto, poi con semplici spostamenti e con ricostruzione grafica.
- Legato uno scalpo ad una funicella ed assicurata questa alla cintura (avanti, dietro, a sinistra ecc.) o tenuta in mano, o legata al piede seguire gli spostamenti indotti nello scalpo dagli spostamenti del corpo (percorsi sulle linee tracciate a terra, o attorno ai compagni ecc.).
- Tutti i materiali in bib. 19.

2.2. Orientamento dello spazio d'azione in riferimento alla posizione dell'oggetto.

Prova di accertamento dell'orientamento: invitare l'alunno a spostarsi liberamente nella palestra mantenendo un braccio alzato in direzione di un oggetto (puntamento).

A Spostamenti liberi che terminano al segnale con un orientamento (frontale, dorsale o laterale) oppure con un puntamento di una parte del corpo (braccio disteso, gamba distesa ecc.) verso un oggetto, come se con quella parte del corpo si dovesse prendere la mira.

- Da fermi mantenere il puntamento di una parte del corpo verso un oggetto che si muove (una palla fatta rotolare dal docente, il docente o un compagno che si spostano liberamente per la palestra).

B Spostamenti liberi in tutte le direzioni e in tutte le stazioni mantenendo l'orientamento (frontale, dorsale o laterale) o una parte del corpo in puntamento su di un oggetto o un compagno che si muovono.

- A coppie, uno si sposta liberamente per lo spazio operativo mentre l'altro lo segue mantenendosi orientato (frontalmente, dorsalmente ecc.); oppure gli gira attorno mantenendo un orientamento (frontale ecc.) o una parte del corpo in puntamento.

- Tutti i lanci ed i passaggi con precisazione della direzione (bersaglio, compagno) dei vari attrezzi.

2.3. Dimensionamento percettivo-prassico dello spazio d'azione.

Le prove di accertamento sono desumibili dai materiali indicati sotto ciascuna specificazione.

2.3.1. Dimensionamento dello spazio circoscritto dal corpo in posizione statica e in movimento (spazio d'ingombro).

A Distesi a terra o appoggiati al muro occupare la superficie più ampia possibile e successivamente, utilizzando le varie stazioni e posizioni, arrivare alla più ristretta (sdraiati, seduti, in ginocchio, in piedi), segnando la circonferenza limite dello spazio d'ingombro relativo col gesso a terra, o le sagome e le ombre dalle varie posizioni, anche una dentro l'altra.

B Spostarsi liberamente nello spazio operativo (adeguatamente dimensionato alle diverse posizioni da assumere ed al numero degli alunni) mantenendo le braccia nelle diverse posizioni d'ingombro (anche con trasporto incorporato di attrezzi)

2.3.2. Dimensionamento delle distanze degli oggetti dal corpo.

A Spostarsi lungo il muro dimensionando le varie distanze mediante il diverso appoggio degli arti superiori (dalla massima alla minima: di fianco a braccio disteso in fuori con appoggio delle punte delle dita, a braccio semiflesso con appoggio del palmo, a braccio disteso lungo il corpo sfiorando il muro con la spalla; e parimenti di fronte o di schiena) anche con flessione del busto o con corpo proteso e nelle varie stazioni.

- A coppie spostarsi usando i vari legamenti ed i contatti.

- Misurare le distanze con le dimensioni del corpo (passi e piedi).

2.3.3. Dimensionamento spaziale del movimento.

A Tutti gli spostamento in tutte le direzioni e da tutte le stazioni facendo i movimenti più ampi possibile, meno ampi possibile ed intermedi, anche sugli attrezzi e con segnatura delle dimensioni.

2.3.4. Dimensionamento temporale del movimento.

A Tutti gli spostamento in tutte le direzioni e da tutte le stazioni facendo i movimenti il più velocemente possibile, più lentamente possibile e a velocità intermedia, anche sugli attrezzi. Per rendere percettivamente manifesta la diversità di velocità (dimensionamento spazio-temporale) si può predisporre una staffetta a due gruppi, di cui uno corre ed uno cammina, su un percorso parallelo e di pari lunghezza: il diverso tempo d'arrivo sensibilizza la diversa velocità d'azione.

2.4. Adattamento percettivo-prassico dello spazio d'azione.

Come per il dimensionamento le prove di accertamento sono desumibili dai materiali relativi a ciascun aspetto dell'adattamento stesso.

2.4.1. Adattamento dello spazio d'ingombro.

A Dalla fila o dalla riga capofila in coda o serrafila in testa o caporiga di destra a sinistra o viceversa con slalom tra i compagni più o meno distanziati anche utilizzando i diversi legamenti, oppure soprapassando o sottopassando alternatamente i corpi dei compagni, i legamenti o gli attrezzi sostenuti senza toccarli col proprio corpo (anche trasportando un attrezzo incorporato come la bacchetta sulle spalle o il cerchio dietro la schiena).

- Tutti i superamenti di ostacoli (soprapassaggi e sottopassaggi) e gli slalom tra e negli attrezzi (scale, quadro ecc. posati orizzontalmente) anche con trasporto incorporato di attrezzi.

2.4.2. Adattamento spaziale del movimento.

A Tutti gli spostamento del corpo riferiti ad uno spazio strutturato dalla disposizione di attrezzi (cerchi, bacchette, clavette, tappeti ecc.) o dalle righe segnate a terra o dai corpi dei compagni.

- Tutte le azioni di spostamento di oggetti (rotolamenti, trasporti, lanci, passaggi, tiri) riferiti ad uno spazio strutturato da bersagli, mete, piani di rimbalzo, traiettorie prestabilite, posizioni e spostamento del compagno ecc.

2.4.3. Adattamento temporale del movimento.

A Tutti i movimenti semplici e combinati, gli spostamento elementari ed i passi ritmici e le azioni con piccolo attrezzo secondo i ritmi diversi; giochi di educazione al ritmo; percorsi con differenziazione di velocità su tratti alterni.

2.4.4. Adattamento spazio-temporale del movimento.

A Tutte le azioni di seguire, precedere, girare attorno, sottopassare e soprapassare, prendere al volo o dopo rimbalzi ecc. mantenendo un determinato rapporto spaziale (distanze, orientamento) rispetto allo spostamento di un attrezzo controllato dall'alunno medesimo o dal compagno (a coppie) e rispetto allo spostamento del compagno, anche variando il rapporto spaziale nel corso del movimento (aumentare le distanze o diminuirle, orientarsi diversamente) sulla guida sonora o gestuale del docente o sui segnali del compagno, o su situazioni organizzative e tattiche stabilite in precedenza (anche per gruppi con azioni collettive che prevedono la possibilità di diversi adattamenti collettivi a seconda delle situazioni oggettive). Questi adattamenti si trovano ad un livello elementare nei giochi di movimento, e ad un livello più impegnativo nei giochi sportivi.

- Per una rassegna dei giochi di movimento da cui trarre tutti i materiali necessari, vedasi bib. n. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

2.3) Organizzazione dello spazio proiettivo a partire dal corpo altrui

3. Costruzione dello spazio proiettivo a partire dal corpo altrui.

3.1. Conoscenza dell'orientamento laterale del corpo altrui.

Il corpo del compagno è facilmente investito di una direzionalità (sulle operazioni di orientamento già eseguite sul corpo proprio) per ciò che riguarda l'orientamento antero-posteriore e verticale, tanto che non ho inteso neppure inserirli come obiettivi nella tassonomia. Il discorso è diverso per l'orientamento laterale: qui secondo la scuola walloniana (cfr. bib. n. 28) per riconoscere la lateralità del compagno che sta di fronte (o alle spalle con fronte opposta) al compimento del riconoscimento si giunge mediante un'operazione mentale di Rotazione, per cui la propria immagine orientata si fa ruotare con mezzo giro fino a raggiungere la posizione del compagno su cui trasferisce la propria lateralità colta dalla percezione. Operazioni intermedie sono quelle relative alla Traslazione, per cui si proietta l'immagine del proprio corpo direttamente sul compagno: si tratta però di strategie corrette del riconoscimento, finché ci si trova dietro o di fianco al compagno con la fronte nella stessa direzione ($< <$), ma non quando ci si trova di fronte o di spalle con la fronte opposta, cioè in posizione speculare ($< > // > <$).

Prova di accertamento del riconoscimento: il docente di fronte all'alunno gli mostra una mano e chiede quale sia.

3.1.1. Riconoscimento, prima per traslazione, poi per rotazione dell'orientamento dell'arto superiore. (Le prime volte sensibilizzando l'orientamento con scalpo).

A Tutti i materiali sulla costruzione dell'immagine del proprio corpo attraverso il contatto visivo e tattile del corpo del compagno.

- Per uno in circolo con fronte rivolta all'interno, passaggio dei piccoli attrezzi partendo con un attrezzo per alunno), prendendoli dal compagno che precede (nel senso del passaggio) con la mano che si trova dal suo lato, cambio di mano davanti al corpo e passaggio al compagno che segue con l'altra mano. (Traslazione).

AeB A coppia in fila con fronte corrispondente, ciascun alunno tiene un attrezzo che passa al compagno prendendo il suo: chi è davanti prende col sinistro e dà col destro dopo il cambio di mano al centro; chi è dietro fa il contrario; oppure viceversa per entrambi. Anche con spostamento libero o precisato. (Traslazione).

- A coppia in fila con fronte reciproca od opposta, ciascuno dà con la sinistra e prende con la destra o viceversa per entrambi. (Rotazione).

3.1.2. Riconoscimento, prima per traslazione, poi per rotazione dell'orientamento dell'arto inferiore (le prime volte sensibilizzando l'orientamento laterale).

A Tutti i materiali sulla costruzione dell'immagine del proprio corpo attraverso il contatto visivo e tattile del corpo del compagno.

- Per uno in circolo con fronte rivolta all'interno legati sottobraccio, cammino laterale sul circolo spostando per primo il piede che si trova in direzione dello spostamento in fuori e avanti al compagno che precede nel senso dello spostamento, poi l'altro piede in dentro e dietro (le prime volte iniziare con i passi laterali successivi, poi si può passare agli incrociati, tenendosi per mano a braccia in fuori; oppure per gruppi in riga spostarsi in avanti o indietro, partendo insieme con la stessa gamba che va portata avanti e fuori davanti al compagno che si trova dalla sua parte, e poi l'altra che va portata ugualmente avanti e fuori davanti al compagno che si trova dal suo lato, dopo averla sottratta all'incrocio della opposta del compagno del suo lato. (Traslazione).

- Usando uno scalpo per legare insieme le caviglie sinistre o destre per coppie in fila con fronte corrispondente; o le caviglie interne per coppie in riga con fronte corrispondente (Traslazione), spostamenti liberi camminando o correndo con guida a turno.

AeB Come sopra per coppie in riga con fronte opposta legando le caviglie interne; oppure per coppie in fila con fronte reciproca od opposta legando le caviglie di un lato. (Rotazione).

3.2. Orientamento ed adattamento dello spazio d'azione proprio su quello altrui.

Prova di accertamento del riconoscimento: l'alunno si mantiene orientato col fianco destro puntato nella direzione verso cui è rivolta la fronte di un compagno che gira lentamente sul posto.

A A coppie sul posto come per la prova di accertamento tutti i puntamenti possibili con le varie parti del corpo.

AeB A coppie, uno si sposta liberamente (con velocità e direzione varia) mentre l'altro deve mantenere un orientamento (relativo all'orientamento del primo) e la distanza; oppure modificando l'orientamento e la distanza sulla guida (sonora, gestuale, ecc.) del maestro.

- A coppie uno imita specularmente i gesti e gli spostamenti del compagno; oppure specularmente opposti (ma in realtà nella stessa direzione), da fronte corrispondente, reciproca ed opposta.

2.4) Materiali per la costruzione dello spazio ambientale

4. Costruzione dello spazio ambientale.

4.1. Conoscenza dello spazio operativo e sua raffigurazione grafica.

Lo spazio operativo (aula, palestra, campo ecc.) è strutturato dalla presenza e dalla disposizione di elementi che possono generare rapporti spaziali topologici, proiettivi e euclidei nell'azione prima e nella ricostruzione grafica poi, quali sono i muri perimetrali, il soffitto ed il pavimento (che offrono determinate superfici), le porte, le finestre, gli attrezzi e gli oggetti d'arredo (che interrompono le superfici e permettono per le loro forme molteplici rapporti al corpo) e le linee segnate sul pavimento (che dividono territorialmente il medesimo e lo spazio investito dall'azione),

Prova di accertamento della conoscenza e della comprensione dei rapporti spaziali: disegnare la pianta dello spazio operativo (anche adattandolo specificatamente per lo sviluppo di taluni rapporti).

A Esplorazione libera e progressivamente strutturata nell'animazione e nell'espressione delle storie, con spostamento da tutte le stazioni, anche per gruppi legati, contattando, coprendo, avvolgendo i vari elementi e passando da un elemento all'altro (cfr. obiettivo 1.1.2. dell'itinerario sul linguaggio del movimento) e raffigurazione grafica.

- Spostarsi nello spazio operativo facendo rimbalzare o rotolare una palla sugli elementi, oppure facendo strisciare un altro attrezzo sugli elementi (individualmente e a gruppi usando scalpi, elastici, funicelle, materassi, teli ecc.). Legandosi nei vari modi e dalle diverse stazioni, coprire col corpo il perimetro (e gli altri elementi dello spazio operativo) aderendo ai muri ed agli elementi che ne interrompono la superficie.

AeB Strutturare percorsi geometrici intersecanti nello spazio operativo con attrezzi, o segni (gesso, nastro adesivo ecc.). Dopo l'esplorazione e l'azione eseguire il disegno prima libero, poi guidato a cogliere i rapporti geometrici globali o analitici più immediati (pianta) anche fantasticamente interpretati (mappa del tesoro, caccia, cfr. bib. 29).

4.2. Orientamento ed adattamento dello spazio operativo strutturato.

4.2.1. Orientamento proiettivo.

Prova di accertamento: far spostare liberamente l'allievo sui vari attrezzi, da cui deve mantenere il puntamento di una parte del corpo verso un elemento dello spazio operativo.

A Tutti i materiali di 2.2. riferiti ad elementi dello spazio operativo (il punto di riferimento generale dello spazio).

B A coppie, mentre uno si sposta liberamente, l'altro si orienta in modo da mantenere il corpo del compagno allineato sulla direzione di un elemento dello spazio operativo; oppure mantenendosi allineato tra il compagno e l'elemento (per i più piccoli è il gioco delle ombre tra due punti di riferimento).

4.2.2. Orientamento sui rapporti topologici. Prove di accertamento relative ai materiali.

A e B Tutte le cacce con rispetto ed i giochi con mete, tane ecc. dove lo spostamento è riferito ed adattato all'inclusione, alla prossimità, al contatto con attrezzi e territori orizzontali e verticali.

4.2.3. Dall'orientamento ed adattamento percettivo-prassico nello spazio operativo strutturato alla rappresentazione dei rapporti spaziali euclidei.

Prova di accertamento della comprensione: dalla raffigurazione grafica del percorso rilevare i rapporti di verticalità, orizzontalità, convergenza, divergenza, parallelismo ecc.

AeB Percorsi e circuiti liberi o strutturati, individuali o per gruppi legati, con passaggi da un elemento all'altro; percorsi e circuiti sulle righe; percorso con trasporto e dislocazione di oggetti; figure e forme costruite con piccoli attrezzi da gruppi e memorizzate o ricopiate o ricostruite da altri; circuiti con sosta di lavoro ai vari attrezzi: tutti i materiali precedenti ricostruiti graficamente (individualmente e a gruppi). Vedasi bib. 30.

- Tutti i materiali delle evoluzioni e degli schieramenti dell'educazione fisica tradizionale con ricostruzione grafica.

- Staffette in spostamento delle varie stazioni con superamento di ostacoli ed azioni agli attrezzi o a corpo libero all'andata e ritorno uguale (ma con successione invertita) o con ritorno diverso, e relativa ricostruzione grafica.

4.3 Dimensionamento percettivo-prassico dello spazio operativo (poi in rapporto allo sviluppo curricolare anche metrico).

- Prova di accertamento dell'operazione di misura: misurare con una dimensione del corpo una distanza dello spazio operativo.

A Misurare con una dimensione corporea (vedi in 1.1.3. del precedente itinerario il dimensionamento percettivo-prassico del corpo) le distanze, le lunghezze e le larghezze; misurare con lo spazio d'ingombro (vedi in 2.3.1. il dimensionamento percettivo-prassico dello spazio d'ingombro) le superfici, vedasi bib. 31.

B Coprire le distanze a passi, a balzi ecc. numerando le azioni.

- Riportare le misure così ottenute sulle piante.

4.4. Orientamento e dimensionamento percettivo dello spazio ambientale.

- Prova di accertamento dell'orientamento: dalla ricostruzione grafica rilevare la dislocazione dei punti di riferimento ed il rispetto dei rapporti spaziali.

A Nello spazio operativo costruire praticamente col corpo e con gli attrezzi la disposizione topografica di un edificio ben conosciuto come la scuola stessa, sia nei suoi rapporti interni (dall'aula al settore o ala, poi da questa all'edificio intero, poi da questo all'insieme degli elementi annessi alla scuola), che nei suoi rapporti esterni (dalla scuola alla zona circostante, poi al quartiere, alla città ecc.); dalla ricostruzione pratica passare a quella grafica (riportando misure, orientamenti ecc.) e da quella grafica ritornare al vissuto (organizzando una uscita o ricostruendo il percorso di ciascun bambino per venire a scuola).

B Dalla presa di coscienza topografica indurre quella più specificatamente geografica e culturale fino all'utilizzo e alla costruzione delle carte geografiche politiche, economiche, (Cfr. bib. n. 32, 33, 34, 35 e 36).

2.5) Materiali per la costruzione dello spazio d'azione collettivo

5. Costruzione dello spazio d'azione collettivo nello spazio operativo.

5.1. Conoscenza delle formazioni della squadra (tradizionali nell'educazione fisica).

Prova di accertamento di riconoscimento del segnale di assunzione della formazione: chiedere all'alunno di disporre un gruppo di compagni nella formazione indicata con segnale verbale e gestuale dal docente

A Mettere in ordine la formazione in un luogo abituale, presentando il segnale verbale o gestuale relativo (formazione retta in riga o in fila per uno o più; formazione in circolo in riga o in fila per uno o più; formazione libera individuale, a coppie o a gruppi, (Cfr. bib. n. 37 e 38).

- Sciogliere e riallacciare la formazione cambiandone l'orientamento.

- Mantenendo la formazione ordinata e orientata spostarsi nello spazio operativo.

- Ricostruire graficamente con simboli o figure le formazioni assunte prima praticamente.

5.2. Adattamento del proprio spazio d'azione alla formazione (spazio d'azione collettivo).

5.2.1. Adattamento sulla percezione dei rapporti spaziali proiettivi ed euclidei generati dallo spazio d'azione collettivo.

5.2.1.1. Percezione ed adattamento dell'allineamento dalla formazione retta.

Prova di accertamento dell'adattamento: l'allievo deve mantenersi allineato a due compagni legati in fila o in riga che si spostano liberamente.

A Per i gruppi prima legati, poi senza legamento, in file o in righe, spostamenti contemporanei sulle righe da tutte le stazioni e in tutte le direzioni; oppure spostamenti successivi (inizia il primo, o l'ultimo o il centrale a portarsi dalla formazione ad un altro posto, quindi successivamente i compagni si allineano ricostruendo la formazione precedente o cambiandola.

B Per quattro gruppi ai vertici di un quadrato, a partire dai primi di ciascun gruppo che vanno a legarsi al centro del quadrato e cominciano a ruotare lentamente sul legamento perno centrale, successivamente ad ogni giro della stella gli altri capifila si inseriscono sul proprio raggio mantenendo l'allineamento, fino ad esaurire i gruppi.

Spostamenti con traslazioni di formazioni a quadrato, triangolo ecc.

5.2.1.2. Percezione ed adattamento all'equidistanza dal centro nella formazione in circolo.

Prova di accertamento dell'adattamento: far segnare a terra col gesso una circonferenza all'allievo attorno ad un punto centrale sensibilizzato da un attrezzo; poi chiedergli di verificarne la correttezza ed osservare le operazioni che effettua.

A Dal circolo formato tramite legamento degli alunni, attorno ad un attrezzo centrale, spostamenti simultanei sul medesimo nelle due direzioni e con orientamenti diversi. Dal circolo formato tramite legamento degli alunni segnare la circonferenza (esternamente o internamente), oppure far segnare il circolo dagli alunni medesimi con gesso o nastro adesivo.

B Costruire il circolo disponendo un quarto degli alunni del gruppo-classe legati sottobraccio a formare il raggio della circonferenza e sui punti perimetrali raggiunti successivamente dal raggio (fatto ruotare attorno ad un estremo in allineamento) disporre i restanti tre quarti in legamento per mano a braccia in fuori, costruita la circonferenza anche gli alunni del raggio si inseriscono tra i compagni.

- Spostamenti vari con traslazione o traslazione e rotazione.

5.2.1.3. Percezione ed adattamento dell'equidistanza dai compagni prossimi nella formazione libera individuale.

Prova di accertamento della capacità di adattamento: mentre due alunni si spostano liberamente per la palestra, un alunno deve cercare di mantenersi ugualmente distante da entrambi spostandosi adeguatamente (solo per B).

A Dalla formazione libera eseguire dei giri sul posto a braccia distese in fuori per verificare le distanze (con relativa spazializzazione nel caso di interferenza territoriale (può anche servire come prova di accertamento per A); anche con incorporazione o sostegno di attrezzi (giri tenendo l'attrezzo orientato al centro (perno sull'attrezzo) o all'esterno (perno su di una parte del corpo) con le differenti spazializzazioni relative alle diverse posizioni e stazioni).

- Spostamenti mantenendosi equidistante tra due o tre compagni che si spostano anche legati da nastri o funicelle o elastici, nel qual caso si può avere variazione delle distanze reciproche.

5.2.2. Dimensionamento percettivo-prassico delle formazioni.

5.2.2.1. Adattamento del proprio spazio d'azione alla dimensione della formazione.

Prova di accertamento del riconoscimento e dell'adattamento: invitare l'alunno a disporsi in formazione con alcuni compagni (precedentemente ordinati dal docente rispettando le distanze).

A Assunzione dei vari legamenti in ordine progressivo di dimensione crescente o calante nelle formazioni rette e in circolo da tutte le stazioni; in seguito assunzione delle formazioni senza legamento (riallacciandolo solo per verifica).

- Dalla formazione libera sensibilizzazione delle distanze come in 5.2.1.3. in ordine di distanza progressivamente crescente o calante rispetto alle varie posizioni d'ingombro del corpo, anche con attrezzo incorporato e con segnatura a terra degli spazi occupati o con delimitazione esterna tramite attrezzi. Riproduzione grafica dell'ombra.

- Spostamenti della formazione mutando le distanze reciproche.

- Dalle varie stazioni e posizioni ricerca della massima vicinanza dei corpi senza contatto, o della massima lontananza mantenendo uno o più legamenti e delimitazione col gesso dello spazio occupato (anche sovrapponendo i territori individuati con colore diverso per sensibilizzare il diverso spazio d'ingombro collettivo). Riproduzione grafica dell'ombra.

5.2.2.2. Adattamento spazio-temporale dell'ingombro della formazione.

Prova di accertamento dell'adattamento: chiedere all'alunno di collegare adeguatamente dei compagni con l'assunzione di legamenti per coprire la lunghezza di una parete.

A Dalla formazione retta e in circolo spostamento collettivi simultanei con passaggi tra, sopra e sotto gli ostacoli, mantenendo la formazione e adattandone le distanze.

- Raggruppamenti liberi sugli attrezzi (cerchi, tappeti) guidati dal docente con sottrazione progressiva dei medesimi per provocare una maggior densità nell'aggruppamento.

B Azioni di spostamento collettivo in gruppo mantenendo le posizioni reciproche ma variandone le distanze in conseguenza della guida del docente o dell'azione di avversari (nei giochi di movimento o nei giochi sportivi).

5.2.3. Ordinamento nello spazio d'azione collettivo.

5.2.3.1. Assunzione di un ordinamento prefissato o attivazione secondo l'ordine di successione prefissato dalla formazione.

Prova di accertamento della conoscenza e memorizzazione del proprio posto: l'alunno è invitato ad indicare il compagno che lo precede e quello che lo segue nella formazione in ordine di statura

crescente, oppure il segno che si è assegnato o il numero che gli è stato assegnato nella numerazione.

A Memorizzazione della formazione ordinata secondo il valore crescente di una dimensione corporea, oppure secondo l'ordine alfabetico dei nomi ecc.

B Costruzione casuale o libera della formazione e assunzione dell'ordine generato dalla medesima mediante la numerazione progressiva o periodica, il passaggio del tocco, la distribuzione di attrezzi, lo spostamento successivo ad una posizione, o l'attivazione per compiere un'attività come in giochi a staffetta (secondo le diverse modalità: da un estremo all'altro, dal centro agli esterni, dall'esterno all'interno o viceversa ecc.)

5.2.3.2. Attivazione secondo un ordinamento non prefissato.

Prova di accertamento della comprensione e dell'adattamento: sul richiamo libero del docente osservare la prontezza del riconoscimento del proprio turno o del proprio posto.

A Tutti i giochi ad attivazione successiva individuale o per gruppi, dove l'ordine non è prestabilito ma determinato sul momento dal richiamo del docente (tramite riconoscimento del nome, del numero, della lettera, del nome di animale che individua il gruppo, o del rumore o del suono che individua e guida l'azione individuale o del gruppo), oppure dalle azioni e dai richiami dei compagni.

5.3. Adattamento dello spazio nazionale collettivo allo spostamento nello spazio operativo e sua rappresentazione grafica.

Oltre agli orientamenti proiettivi della formazione su elementi dello spazio operativo e gli adattamenti spazio-temporali dell'azione di un compagno o allo spostamento di un oggetto (sia predeterminati come ad es. nella palla rilanciata, che liberi come nelle cacce e nei giochi di squadra benché finalizzati nell'azione corale al conseguimento di obiettivi collettivi), la formazione è organizzata anche sulla struttura spazio-temporale e causale dell'azione collettiva: è anche dalla ricostruzione grafica di questa struttura che si determinano i molteplici rapporti parziali che vogliamo evidenziare.

Prova di accertamento: dopo l'esecuzione dei materiali far rappresentare graficamente gli spostamenti.

A Dagli spostamenti della formazione (retta in circolo e libera) nello spazio operativo, alla rappresentazione grafica dei medesimi (figurativa o simbolica); dall'esecuzione di percorsi e circuiti, individuali, a coppie e in gruppo alla rappresentazione grafica dei medesimi.

- Apprendimento dell'orientamento, dell'ordinamento, dell'adattamento di ciascuna formazione secondo le seguenti strutture spazio-temporali:

1) ad ondata semplice successiva, ad ondata intrecciata successiva, a doppia ondata contrapposta;

2) su diagonale semplice, su due diagonali parallele, su due, tre o quattro diagonali ad incrocio anche con giro al centro;

3) in rettangolo, in quadrato, in triangolo, ecc.;

4) a spirale, a zig-zag, a stella, a ruota, a farandola ecc..

Dall'esecuzione dei materiali poi passare alla rappresentazione grafica per sviluppare la comprensione concettuale dei rapporti spaziali generati nelle azioni.

A conclusione è necessario ricordare che nel curriculum dell'organizzazione spazio-temporale e causale (motoria) si possono inserire numerose altre tematiche, come tutto il lavoro sulle immagini (rappresentazioni di funzioni; operazioni sulle corrispondenze e simmetrie; rotazioni delle figure ecc.), oppure tutto il lavoro sulle dimensioni logiche (operazioni sugli insiemi e sulle classificazioni logiche; operazioni sulla probabilità e la statistica, ecc.), oppure tutto il lavoro sul calcolo (materiali multibase e operazioni aritmetiche, ecc.). Per un riferimento anche a questi settori, si rimanda alle bib. n. 39, 40 e 41.

Bibliografia ed emerografia

1) J. Piaget, La costruzione del reale nel bambino, La Nuova Italia Firenze 1973.

2) J. Piaget e B. Inhelder, La rappresentazione dello spazio nel bambino, Giunti e Barbera Firenze 1976.

- 3) J. Piaget, B. Inhelder e A. Szeminska, La geometria spontanea del bambino, Giunti e Barbera Firenze 1976.
- 4) G. Petter, Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget, Giunti e Barbera Firenze 1961.
- 5) N. Filograsso, Jean Piaget e l'educazione, Argalia Urbino 1974.
- 6) H. Aebli, Didattica psicologica, Universitaria Firenze 1953.
- 7) H. G. Furth e H. Wachs, Il pensiero va a scuola, Giunti e Barbera Firenze 1977.
- 8) A. Guglielmino, Alla conquista del ritmo, La Nuova Italia Scientifica Urbino 1983.
- 9) S. Di Francesco Cermelj, Bambini, facciamo ginnastica, Labor Roma S.D.
- 10) J. e S. Sauvy, Il bambino alla scoperta dello spazio, Feltrinelli Milano 1974
- 11) A. Lapierre e B. Aucouturier, I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali, Sperling & Kupfer Milano 1976.
- 12) A. Lapierre, Educazione psicomotoria nella scuola primaria, La Scuola Brescia 1978
- 13) F. Kocher, La rieducazione dei dislessici, Armando Roma 1975
- 14) A. Jadoulle, Apprendimento della lettura e dislessia, Armando Roma 1968.
- 15) A. Bassi, Scrittura, lettura e igiene mentale, Ed. Riuniti Roma 1977
- 16) I. Sacchetti, Prima elementare, Editori Riuniti Roma 1977
- 17) M. Gori, Il corpo logico-matematico, SSS Roma 1984
- 18) A cura di E. Fabbri, L'educazione attraverso il movimento, AVE Roma 1974.
- 19) A cura di A. Bianco Dettori, Giocomotricità, SSS Roma S.D.
- 20) L. Coppa, Giochi per bambini fino a sei anni e Giochi per ragazzi da otto a dieci anni, Armando Roma 1975 e 1977
- 21) A. Calvesi e A. Tonetti, Op. Cit. al n. 19 del precedente itinerario
- 22) A. Broseta e B. Duteau, L'educazione fisica e i giochi di gruppo, La Scuola Brescia 1980.
- 23) M. Di Donato, Avviamento alla didattica dell'educazione fisica nelle scuole elementari, La Nuova Italia Firenze 1961
- 24) A. Seybold-Brunnhuber, Esercizi e giochi con la palla; Esercizi e giochi con il cerchio; Esercizi e giochi con la funicella, SSS Roma rispettivamente 1975, 1975 e 1976
- 25) H. Meusel, Giochi di corsa, di lotta e con la palla, SSS Roma 1977
- 26) J. Haase, Giochi sulla spiaggia, in acqua e sott'acqua, SSS Roma S.D.
- 27) M. Gori, 2000 giochi tradizionali infantili, Edigraf Roma 1988
- 28) L. Lurçat, Op. Cit. al n. 15 del precedente itinerario
- 29) A. Imeroni e R. Margaira, Op. cit. al numero 16 del precedente itinerario
- 30) B. Balboni e A. Pasquetto, Muoversi, giocare, fare sport, Il Capitello
- 31) A cura di E. Fabbri, Op. cit. al numero 18
- 32) L. Cozzi e P. Ferraro, T. P. percorsi interdisciplinari per il tempo prolungato, B. Mondadori
- 33) L. Gecele, Orienteering nella scuola, Quaderni tecnici a cura della Cassa Rurale ed Art. delle Prealpi, Tarzo
- 34) T. Serafini e D. Ferrari, Orienteering: trovati la strada, in Le attività integrative nella scuola e nel tempo libero, a cura del Mediocredito Trentino - Alto Adige
- 35) AA.VV., La scuola dell'orientamento, in Scuola e didattica n. 8 di gennaio 1986.
- 36) A. Levorato, Orienteering, materiali di lavoro, ciclostilato a cura del Distretto Scolastico n. 35 di Mirano (Ve), Novembre 1991
- 37) T. Lovera, Educazione fisica, Principato Messina 1965
- 38) I. Perrotto, Teoria dell'educazione fisica per gli istituti magistrali, De Bono Firenze 1969.
- 39) A cura di C. Cornoldi e A. Pra Baldi, Perché il bambino non riesce in matematica, Erips Pordenone 1980
- 40) A. Contardi et Alii, Matematica possibile, Ed. Del Cerro Tirrenia 1993
- 41) G. Vergnaud, Il bambino, la matematica, la realtà, Armando Roma 1994.

3) Il linguaggio del movimento e le attività motorie espressive

Posto che per alcuni Autori si può parlare di linguaggio, in termini appropriati e corretti, solo a proposito di quello verbale, ormai tuttavia anche nella cultura pedagogica si parla di linguaggio a proposito di tutti i sistemi di segni, talché ci si riferisce ad un linguaggio visivo (o visuale quando i segni sono culturali e non naturali) intendendo l'organizzazione dei fenomeni visivi come la visione binoculare, le illusioni ottiche, la prospettiva ecc. (o dei segnali visuali dell'opera d'arte come la linea, il colore, la luce, la composizione ecc.). Ovvero, si parla di un linguaggio sonoro come

organizzazione dei segni acustici naturali (rumori, silenzio ecc.) e culturali (suoni, pause, note, ritmi ecc.). In tal senso dunque sussiste anche un linguaggio del movimento inteso come organizzazione di segni gestuali o motori o corporei (cfr. bib. 1). Ma in questo ambito possiamo trovare diversi sistemi linguistici:

- a) quello che fa riferimento all'espressione spontanea dell'emozione e dell'affettività (che d'ora in poi chiameremo linguaggio del corpo. Si tratta di un sistema in gran parte inconscio (e, infatti, precisamente è il linguaggio corporeo dell'inconscio) e consiste in un complesso di regolazioni riflesse e automatiche del tono muscolare, dell'atteggiamento posturale, della mimica facciale e gesticolatoria, della distanza personale e dell'uso dello spazio circostante e così via. In realtà, da linguaggio principale com'è nel neonato (cfr. bib. n. 2), diventa o un PARALINGUAGGIO e vale a dire un linguaggio che affianca quello verbale per arricchire la comunicazione nella vita quotidiana, venendo progressivamente anche sottoposto ad un apprendimento di tipo culturale (cfr. la disciplina chiamata Cinesica di bib. n. 3); oppure FUNZIONE SIMBOLICA che si esprime sia nell'imitazione spontanea e nel gioco simbolico del bambino (cfr. bib. n. 4), sia pure nel sintomo psicosomatico o nel rituale motorio della malattia mentale e della difficoltà relazionale: come inconscio che gioca tanto il bambino normale che l'adulto malato, nevrotico o psicotico (cfr. bib. n. 5 e 6).

Da questa matrice originaria, mai eludibile del tutto, con la crescita si differenziano almeno altre due forme motorie del linguaggio; si tratta di:

- b) quella che fa riferimento all'organizzazione prassica (motoria) dello spazio, del tempo, dello schema corporeo, che si può considerare il materiale primario e contemporaneamente anche lo strumento fondamentale dello sviluppo delle operazioni mentali infralogiche piagetiane e che consiste nel gesto utile, finalizzato, produttivo, adattato; un gesto al cui sviluppo concorrono sia la maturazione dei sistemi organici (struttura) che l'apprendimento delle abilità motorie (funzione). Dallo schema sensomotorio del bambino (cfr. bib. n. 7) questo linguaggio, che chiameremo d'ora innanzi linguaggio dell'azione, dà luogo sia al gesto funzionale del gioco motorio infantile fino al gesto atletico e sportivo, sia alla motricità abile del lavoro manuale e della produttività creativa tipica dell'arte plastica e costruttiva;

- c) quella, infine, che fa riferimento ad una gestualità comunicativa intenzionale secondo un sistema di regole culturalmente determinate e, perciò, condivise anche se per lo più artificiali (che chiameremo d'ora in poi linguaggio gestuale), e che consiste nel linguaggio dei gesti di fine utilitaristico (come il linguaggio dei sordomuti e altri sistemi di comunicazione non verbale affini), oppure di fine artistico ed estetico come l'animazione, la drammatizzazione, il ballo e la danza, ed anche tutti quegli sport dove l'efficacia del gesto non consiste tanto (o soltanto) nella prestazione atletica, quanto piuttosto, anche se applicata ad un ambito agonistico, nell'interpretazione di un canone estetico-gestuale (pattinaggio artistico, nuoto sincronizzato, ginnastica ritmica moderna ecc.). Questo linguaggio ha un'origine espressiva da quello spontaneo (e inconsciamente intenzionale) che abbiamo chiamato linguaggio del corpo, poi però progressivamente si culturalizza, divenendo intenzionale anche nella dimensione della consapevolezza e perciò diviene suscettibile di evoluzione solo se trattato da un linguaggio verbale in funzione metacognitiva (quando cioè un linguaggio parla di un altro linguaggio).

Le caratteristiche che distinguono in modo peculiare il linguaggio del movimento genericamente inteso da quello verbale sono varie; ma quelle più importanti comunque sono almeno due:

- a) se il linguaggio è un sistema di segni condivisi, è necessario chiarire bene di quali segni si serve. Il segno è un significante che si usa al posto del significato (ad esempio la parola "albero", o il disegno di un albero, o lo schema sensomotorio dell'arrampicarsi, o il suono dello stormire di fronde, o l'odore caratteristico di un albero sono tutti elementi che possono rappresentare il concetto di "albero", e cioè sono significanti del medesimo significato). Mettendo da parte il problema della costruzione del significato e appuntando l'attenzione sul significante, si può dire che i segni sono di 3 differenti tipi:

1) SEGNALI e INDICI, rispettivamente quando sono sia una parte del significato (come i segni del primo sistema di segnalazione di Pavlov - cfr. bib. n. 8 - ovvero, nell'esempio soprariportato, quelli che sono indicati con i percetti sonoro e olfattivo); e sia quando sono intrinsecamente legati al significato (come l'ombra all'albero o il fumo al fuoco);

2) SIMBOLI, quando il segno, pur non essendo intrinsecamente legato al significato, gli è collegato tramite l'analogia, cioè quel rapporto che caratterizza anche il legame espressione-

significato nelle forme chiamate dal linguista "retoriche" o parlar figurato (come la metafora e la metonimia) appartenenti al linguaggio verbale fonetico, e che sussistono anche nel linguaggio verbale scritto non fonetico (per ideogrammi) e nei linguaggi non verbali (come nella lingua dei segni dei non udenti).

3) SEGNI, quando si tratta di significanti del tutto arbitrari, come le parole (non onomatopeiche). Per tutto ciò che è stato fin qui detto, si può concludere che i segni utilizzati dal linguaggio del corpo sono del primo tipo, finché si rimane nella sfera della naturalità organica, ma diventano del secondo, e cioè simboli che rimandano ad altro, dopo l'interpretazione (del medico, del genitore, del docente ecc.); i segni utilizzati dal linguaggio motorio sono del primo tipo (precisamente indici che si formano nell'azione: i percetti degli schemi motori) e tali rimangono, anzi si può dire che in essi il significante (il percetto dello schema motorio) è il significato (l'azione motoria). Nel linguaggio gestuale i segni utilizzati sono del secondo tipo (simboli) e tendono a divenire del terzo (cfr. bib. 9).

- b) La seconda differenza sostanziale tra linguaggio del movimento genericamente inteso e linguaggio verbale è quella osservata da L. Calabrese: i linguisti postulano un complesso di regole che denominano Grammatica Generativa Trasformativa (o LAD per Chomsky) che giustifica la capacità del parlante di costruire un complesso infinito di enunciati a partire da poche norme di base, o, meglio ancora, di passare dal piano del contenuto (struttura profonda) a quello dell'espressione (struttura superficiale). Tale grammatica fa parte del patrimonio ereditario caratteristico della specie umana, mentre quello che si deve comunque apprendere è il repertorio degli elementi, i vocaboli nel senso comune o, nei termini linguistici, i monemi (fonemi, lessemi e morfemi).

Orbene, nel linguaggio del movimento genericamente inteso ciò che viene ereditato è il repertorio degli elementi (i riflessi neonatali da cui si sviluppano tutti gli schemi motori e posturali sia per maturazione che per apprendimento), mentre ciò che viene appreso è la coordinazione, cioè la regolazione della gestualità (cfr. bib. 10).

3.1) Itinerario dell'educazione al linguaggio gestuale e tassonomia.

Quella precarietà scientifica che avevo già avuto modo di rilevare in occasione dei primi due itinerari didattici, al fine anche di ridimensionare le pretese normative delle proposte tassonomiche che stavo per indicare in relazione a ciascun campo educativo in esame, è qui più viva che mai. E a tal punto ciò è rilevabile che, anche se non voglio rinunciare a stendere la classificazione degli obiettivi secondo una presunta filiazione genetica dei medesimi l'uno dall'altro, l'intento più realistico del lavoro è soltanto quello di cogliere dalle diverse tecniche teatrali (per apprendisti e principianti) quei materiali che si prestino, in modo peculiare e rispettoso delle finalità della scuola primaria, a favorire il passaggio dalla dimensione dell'espressività spontanea a quella della comunicazione gestuale intenzionalmente e programmaticamente perseguita, arrestando l'ordinamento alle prime soglie della drammatizzazione, intesa come complesso delle tecniche di messa in scena vera e propria, per le quali si rimanda ad altre e più approfondite pubblicazioni.

In questo breve excursus emergono anche molti concetti relativi al linguaggio teatrale con cui si designano e si definiscono precisamente le operazioni principali implicate nel dar senso all'atto educativo e su cui è senz'altro necessario avere idee chiare: come animazione e improvvisazione, drammatizzazione e interpretazione, imitazione e simbolizzazione. Per un approfondimento dei concetti implicati, quindi, si rimanda ad un'attenta lettura della bib. n. 11 e 12 per i fondamenti, 13, 14, 15 e 16 per gli aspetti più strettamente educativi e didattici.

La proposta didattica, dunque, si articola molto semplicemente nei due livelli operativi già citati, ma ciascuno di essi è poi graduabile su almeno altre due modalità di realizzazione che, così, raddoppiano i piani dell'intervento didattico. Infatti l'espressione spontanea parte dalla dimensione dell'improvvisazione, dove il docente suggerisce i temi da esprimere, funzionando un po' da induttore o facilitatore dell'espressione, per approdare alla fabulazione, dove progressivamente si organizza, anche con l'intervento attivo dell'allunno (ed è proprio per questo che si inizia con lo strutturare insieme i vissuti relativi ad alcune esperienze gestite e controllate proprio dall'ambiente scolastico), l'elaborazione di una storia e, perciò, il medesimo alunno si può esprimere progettuamente all'interno di questo contesto narrativo, dopo averne strutturato il significato. È evidente che in tal modo nei due livelli si possono esplicitare differenti capacità espressive e diverse abilità motorie strumentali, adeguabili, in una ipotetica situazione di normalità, (ed anche se soltanto in via del tutto indicativa, perché bisogna pur tener conto del livello di complessità dei

contenuti specifici) alla scuola dell'infanzia il primo e al primo ciclo della scuola elementare il secondo.

Ovviamente l'itinerario del linguaggio gestuale può accortamente intrecciarsi con i precedenti percorsi didattici (sulla coscienza del corpo e l'organizzazione dello spazio-tempo) raggiungendo effetti educativi ancor più rilevanti: ad esempio, per le mani, basta pensare alla sensibilizzazione entero, proprio ed extracettiva; alla localizzazione e al controllo della tensione muscolare; alla nomenclatura e raffigurazione topografica; alla sensibilizzazione con piccoli e grandi attrezzi; all'orientamento e al dimensionamento percettivo-prassico tipici dei primi obiettivi dei precedenti itinerari, collegati al lavoro espressivo di questo capitolo.

E tuttavia è bene tener presente la caratterizzazione principale di questo ambito rispetto ai precedenti: una caratterizzazione che consiste nel maggior investimento emotivo-affettivo sul corpo tramite la ricerca, sistematicamente perseguita, dello sconfinamento nel fantastico di quella dimensione dell'esperienza vissuta che prima è stata invece applicata prevalentemente ad una percezione sensibile finalizzata alla presa di coscienza della realtà. E mentre nell'itinerario precedente le operazioni motorie infralogiche vengono sistemate all'interno di una struttura oggettiva che parla un linguaggio denotativo e si serve delle regole della logica, ora le operazioni motorie espressive, creatrici di significati, si sviluppano tramite un linguaggio connotativo e secondo le regole della metafora. Questa differenza deve essere tenuta presente dal docente al fine di un efficace controllo del comportamento nell'insegnamento; un comportamento che deve dichiarare esplicitamente a quale dei due campi l'esercitazione si applica, perché un eventuale atteggiamento ambiguo può creare non poca confusione nell'allievo, almeno dopo le prime fasi di apprendimento globale (seguendo le indicazioni della Pragmatica della Comunicazione Umana).

Ugualmente accade per la comunicazione gestuale, dove si può avere un primo livello nell'imitazione mimica o nell'animazione corporea. In detto ambito si struttura già una macchina scenica, anche se non per un vero e proprio pubblico, e si individua così un livello congruo all'operatività caratteristica del passaggio dal primo al secondo ciclo elementare. Una seconda dimensione, poi, è costituita dai giochi di drammatizzazione, dove l'esito può anche essere lo spettacolo finale e tuttavia ciò che più conta è il lavoro di preparazione a spiccato carattere interdisciplinare, individuando anche una dimensione operativa adeguata al passaggio dalla scuola elementare a quella media; qui infatti cominciano ad emergere le specificità dei singoli linguaggi non verbali e del loro intreccio interdisciplinare (vedansi i relativi programmi d'insegnamento – ora Indicazioni Nazionali - per la scuola elementare e media). In tal senso la TASSONOMIA GENERALE DEL LINGUAGGIO GESTUALE si presenta così:

1. Sviluppo del linguaggio gestuale.

1. 1. Sviluppo dell'espressione spontanea.

1. 1. 1. Espressione spontanea in improvvisazione: del corpo, del viso, delle mani e delle altre parti del corpo, con commento sonoro della voce, con la maschera e il costume.

1.1.2. Espressione spontanea su fabulazione: le storie e le fiabe, le invenzioni e i testi degli alunni.

1. 2. Sviluppo della comunicazione gestuale.

1. 2. 1. Imitazione gestuale e mimo.

1. 2. 2. Animazione corporea: le statue e le macchine.

1. 2. 3. Animazione delle ombre, delle marionette e dei burattini.

1. 2. 4. Drammatizzazione e giochi drammatici.

3.2) Materiali per l'educazione del linguaggio gestuale

1. Sviluppo del linguaggio gestuale.

1. 1. Espressione spontanea.

Prerequisiti all'apprendimento sono sia un minimo livello di coscienza di sé e di controllo motorio del corpo (e vale a dire: le capacità: a) di controllo della contrazione e decontrazione muscolare anche massiva e non capace di fine localizzazione; b) di controllo elementare delle caratteristiche principali del movimento per direzione, ampiezza, velocità e ritmo; c) di una certa coscienza delle posture e dello schema corporeo, almeno in senso globale) più una minima capacità di rapportarsi agli altri, sia pure semplicemente nel gioco collettivo.

1. 1. 1. Espressione spontanea in improvvisazione.

Prova dell'apprendimento: il docente indica alcuni semplici stati d'animo (tristezza, gioia, ira, paura ecc.) e l'allievo assume le espressioni del volto più consone; oppure assume le posizioni del corpo

più adatte; oppure compie un gesto di tipo generale (camminare, correre, saltare ecc.) cercando di variarlo per esprimere i diversi stati d'animo richiesti.

Il docente propone verbalmente mentre gli alunni improvvisano contemporaneamente e individualmente, poi a coppie e piccoli gruppi fino all'espressione collettiva di tutto il gruppo.

Il corpo come mezzo espressivo primario (cfr. bib. 17).

A - Il corpo dorme/ sta seduto/ sdraiato/ rannicchiato/ accucciato. Cammina/ saltella/ corre/ spinge/ tira/ trasporta. Si alza/ si piega/ si rimpicciolisce/ si dilata/ dondola/ danza. È allungato/ rigido/ rilassato/ contorto. È forte/ veloce/ stanco/ lento. È bambino/ giovane/ adulto/ vecchio.

- Il corpo è albero/ collina/ montagna/ mare/ cavallo/ serpente/ uccello/ fiore/ roccia/ vortice/ orologio/ automobile/ ingranaggio/ automa.

B - Il corpo rifiuta/ chiede/ protegge/ implora/ prega/ disprezza. Il corpo come ricchezza/ pesantezza/ potere/ paura/ pensiero/ divinità/ eroismo/ dignità.

Il viso come mezzo espressivo primario (cfr. bib. 18).

A - Il viso è sorridente/ preoccupato/ dubbioso/ emozionato/ adirato/ spaventato/ piangente/ scherzoso. Giochi cantati sull'espressione del viso (cfr. bib. 19).

- Gli occhi guardano lontano/ spiano dal buco della serratura/ guardano dall'alto in basso. Le orecchie ascoltano un'eco fievole/ suoni di musica dolce/ un rumore assordante. La bocca sorride/ parla/ grida/ bisbiglia/ soffia/ sbadiglia / fa boccacce. Giochi con la voce e uso della voce narrante.

B - Gli occhi sono pensosi/ accigliati/ tristi/ innamorati/ distratti/ schivi/ soprappensiero/ vendicativi/ incerti/ sospettosi.

Le mani come mezzo espressivo primario (cfr. bib. 20).

A - Mani che si aprono/ si chiudono/ stringono/ diventano pugno/ toccano qualcosa di liscio/ di ruvido/ di freddo/ di bollente/ qualcosa che scivola via/ che si attacca/ che si ritrae.

- Mani che scrivono a macchina/ infilano il filo nella cruna dell'ago/ fanno un nodo/ contano del denaro/ lavano le stoviglie/ salutano/ applaudono/ fanno un pacco.

- Mani che usano attrezzi per avvitare/ forare/ tagliare/ graffettare/ affettare/ inchiodare/ piallare/ raspare/ cucire/ scolpire/ dipingere/ stirare/ cucinare.

B - Mani affettuose/ ansiose/ disperate/ che discutono/ che spiegano/ che provano dolore/ che scacciano/ che invitano/ attive/ pigre/ allegre/ tristi.

Analogamente braccia/ spalle/ piedi/ gambe ecc. come mezzo espressivo primario. Lo sconfinamento nel fantastico è stimolato particolarmente dall'investimento indotto dalla maschera e dal trucco per il volto, dal costume per il corpo, da un supporto - attrezzo per il gesto. Da ciò nasce tutta l'importanza di disporre dei materiali (anche non strutturati e soltanto occasionali come indumenti smessi, pezze di stoffa, cartoni usati, sacchetti di plastica ecc.) necessari e delle tecniche di costruzione dei medesimi. Dalla fase di induzione individuale (favorita dalla presenza di un oggetto per alunno), progressivamente si deve passare ad una fase collettiva al fine di sviluppare un vissuto di supporto all'immaginario condiviso dalla classe intera e su questo poi innestare le operazioni di analisi o di produzione individualizzate o di gruppo.

1. 1. 2. Espressione spontanea su fabulazione.

Prova dell'apprendimento: il docente narra una breve storia e l'alunno l'interpreta espressivamente con gesti e utilizzando spazi, arredi e attrezzature a disposizione. Per i più gravi è necessario partire con la fase espressiva solo dopo aver provocato una consistente sensibilizzazione del vissuto.

A - Dall'esperienza di una visita didattica, accanto alla costruzione di un'immagine culturale del corpo (descritta al punto 6 del cap. III, § 2), si può cercare di sviluppare un'immagine fantastica e creativa del corpo tramite l'espressione gestuale e progressivamente in sintesi con altri codici espressivo/ comunicativi (tracciatura, colorazione, sagomatura plastica, ritaglio e incollaggio, assemblaggio e costruzione, rumorizzazione, sonorizzazione e vocalizzazione, espressione linguistica e multimediale). Un'altra dimensione che va perseguita progressivamente è quella che si caratterizza col passaggio dell'espressione individuale ad una sempre più collettiva e di gruppo, rispettando le dinamiche spontanee e favorendo le aggregazioni (cfr. bib. 21).

- Dallo spettacolo televisivo, cinematografico ecc. sviluppo di storie gestuali su narrazione del docente (fase espressiva, cfr. bib. n. 22), poi su ricostruzione narrativa dell'alunno (fase progettuale) e infine con invenzione di esiti o passaggi narrativi nuovi (fase inventiva).

- Reinvestimento fantastico della palestra (dell'aula o del laboratorio) e dell'attrezzatura con l'uso delle storie: "Ha scritto il mio amico Arcibaldo, Il treno, La foresta, Il circo, L'isola del tesoro" (cfr.

bib. 23). Costruzione delle prime storie da parte degli alunni con "Le carte storie", "Le parole sporgenti" o i materiali del "Progetto Elle" (cfr. rispettivamente bib.24, 25 e 26).

B - Costruzione in gruppo di testi narrativi inventati dagli alunni, su temi storici, antropologici, religiosi, scientifici ecc.

1. 2. Comunicazione gestuale.

Prerequisito all'apprendimento è un minimo sviluppo della capacità simbolica (normalmente in via di costruzione con la nascita del linguaggio verbale dopo il primo anno di vita e via via affermantesi in altri campi simbolico-concettuali nel periodo della scuola materna). In particolare l'attitudine richiesta è relativa all'uso di un codice espressivo condiviso con gli altri, in altre parole la costruzione collettiva di un campo semantico.

1. 2. 1. Imitazione gestuale e mimo.

Prova dell'apprendimento: il docente indica la categoria di lavoro da imitare e l'allievo cerca di mimarla. Oppure la categoria di sport o di atti della vita quotidiana, il personaggio storico o l'avvenimento culturale.

A - Gioco dello specchio e altri giochi imitativi.

- Dopo adeguata osservazione dal vivo, si imitano, prima individualmente poi a coppie e piccoli gruppi, i mestieri e i personaggi (anche di fantasia come il cow boy e il pellirosso visti al cinema), la natura e gli animali, la famiglia e la scuola.

B Apprendimento del gesto mimico:

1) esercizi propedeutici (rilassamento, silenzio, spazio, vibrazione e articolarietà).

2) Azione reale a corpo libero (camminare, gesticolare, esercitarsi ai grandi attrezzi) e poi riproduzione mimica rallentata o accelerata, scomposta (movimento a scatti dell'automa) o globalmente accennata, al massimo dell'ampiezza o al minimo.

3) Azione reale sull'oggetto da manipolare prima e azione mimata senza oggetto reale poi, individualmente, a coppie e a gruppi.

4) Giochi mimici individuali (caccia alla zanzara, vestirsi e svestirsi, l'ubriaco, l'aviatore) e a coppie (i pugili, i lottatori, guardia e ladro, guerra di palle di neve).

5) Azione collettiva di gruppo con legamento al vestito, poi con attrezzo in funzione di legamento (bacchetta, cerchio, funicella, elastico), infine senza legamento ma mantenendo il contatto corporeo (tiro alla fune, respingere il nemico e altri giochi di caccia e lotta di squadra). Per altre esperienze di sensibilizzazione all'uso dell'oggetto, dello spazio e del corpo cfr. bib. 27.

- Scenette, azioni mimiche su testi inventati dagli alunni, mimo di poesie, racconti e cronache di Autori.

1. 2. 2. Animazione corporea.

Prova dell'apprendimento: su indicazione del docente esprimere staticamente (scultura) una situazione o animare individualmente o a coppie o a piccoli gruppi semplici fenomeni della natura o elementari macchine per la lavorazione dei campi o industriale.

A e B - Le sculture cfr. bib. 28 e 29.

Utilizzando semplici movimenti e azioni del corpo anche preacrobatici (come rotolamenti, giri e capovolte, reptazione e quadrupede) eseguiti in particolari modi (con legamenti, sostegni, trasporti) e secondo precisi tempi (simultanei, alternati, immersi, a farandola) per esprimere simbolicamente determinate caratteristiche delle cose, rappresentare fenomeni della natura come le onde del mare, il vento tra gli alberi, lo sbocciare di un fiore, il guizzare di una fiamma. Ugualmente rappresentare le più semplici operazioni di preparazione del pane e del vino, o di lavorazione del ferro e del legno, e in genere di tutte le produzioni agricole e artigianali. Ugualmente rappresentare, fino alle più complesse operazioni, la produzione industriale come la costruzione di un'automobile alla catena di montaggio o all'automa.

1. 2. 3. Animazione delle ombre, delle marionette e dei burattini.

Prova dell'apprendimento: mediante le ombre proiettate contro il muro con le mani, col corpo e con sagome, oppure con burattini e le marionette raccontare una breve storia concordata.

A - Giochi d'ombre col corpo proprio. Ricerca espressiva individuale (buio, luce, ombra e direzionalità delle proiezioni); piccole azioni a coppie e in gruppo per la costruzione dell'ombra complessa e collettiva.

- Costruzione dei burattini e delle marionette. Giochi espressivi liberi.

B Studio delle ombre con diversa disposizione dell'osservatore rispetto all'attore e al piano di proiezione. Studio della deformazione della sagoma del corpo, del travestimento, dell'incorporazione degli oggetti.

- Lavoro in baracca e in teatrino. Giochi con lo schermo (cfr. bib. 30).

1. 2. 4. Drammatizzazione.

Prova dell'apprendimento: su un tema definito dal docente e condiviso dagli alunni, un gruppo di questi organizza una semplice, ma completa rappresentazione con azione scenica, costumi, scenografia e commento sonoro.

A Le fiabe per bambini e i racconti popolari.

B Testi di una certa complessità (per la comprensione e la rappresentazione) adeguata alle capacità degli allievi.

Più che indicare i contenuti che ciascun docente sarà in grado di decidere per proprio conto, mi sembra invece interessante ricordare i fondamentali elementi gestuali su cui avviare una esperienza di drammatizzazione: 1) l'azione del corpo e il gesto espressivo (cercare una sovrabbondanza di espressione: il gesto principale di una parte del corpo come il braccio nel saluto o il capo nel diniego deve essere sopportato dall'espressione di tutto il resto del corpo. Cercare un'armonia generale del movimento: ripetere, per raggiungere fluidità e naturalezza, il gesto in andata e in ritorno o all'indietro, che solitamente risulta più difficile, creando un ciclo continuo per ogni singola azione che così può essere ripetuta all'infinito). 2) Il controllo dello spazio e il rispetto dei tempi (Cercare il collegamento con l'altro: ogni azione di un personaggio va rapportata a quella di un altro; estrapolato questo sistema duale dal contesto generale, si deve elaborare con ricerca di sincronizzazione e direzionalità reciproche. Cercare il collegamento con la scenografia: ogni azione deve riferirsi anche al contesto scenografico definito dall'insieme costituito di arredo, scena dorsale e laterale, distanza dal pubblico; l'atto deve dipanarsi in questo contesto con equilibrio e significazione) cfr. bib. 31.

Biblio ed emerografia

- 1) G. Giugni, Esiste una comunicazione corporea? in "Scuola e didattica" n. 18 del luglio 1984.
- 2) H. Wallon, L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti Roma 1974
- 3) AA. VV. Paralinguistica e cinesica, prospettive pedagogiche, Bompiani Milano 1970 e D. Efron, Gesto, razza e cultura, Bompiani Milano 1971.
- 4) J. Piaget, La formazione del simbolo nel bambino, La nuova Italia Firenze 1972.
- 5) D. H. Winnicott, Gioco e realtà, Armando Roma 1974.
- 6) A. Lowen, Il linguaggio del corpo, Feltrinelli Milano 1979.
- 7) J. Piaget, Psicologia e sviluppo mentale del bambino, Einaudi Milano 1970.
- 8) L. Mecacci, Cervello e storia, Editori Riuniti Roma 1977, da pag. 73.
- 9) M. Reuchlin, Manuale di Psicologia, Editori Riuniti Roma 1981, da pag. 234 a pag. 312.
- 10) L. Calabrese, Linguaggio motorio e comunicazione corporea. in "Ricerche didattiche" 284/85
- 11) G. Mollo, La funzione della competenza comunicativa per lo sviluppo dell'espressività, in "Cultura e scuola", anno XXX, n. 118 dell'aprile/giugno 1991.
- 12) A. Pieretti, Espressione e comunicazione: un rapporto da ricostruire, in "Annali della P. I.", anno XXXIV, n. 6 del Novembre/dicembre 1988.
- 13) A cura di M. T. Mignone, Ragazzi, teatro, animazione teatrale, in "Scuola viva", n. 9/1972.
- 14) G. Calendoli, Introduzione ai problemi della drammatizzazione, in "Quaderni della Cooperativa Teatro Stabile di Padova", n. 1 dell'annata 1973.
- 15) B. Pellegrini, Guida al teatro nella scuola, Fabbri Milano 1982
- 16) S. Missaglia, L'esperienza teatrale nella scuola, inserto di "Scuola e didattica" n. 11/1982.
- 17) G. De Lazzari Mialich, Curriculum di animazione teatrale, Pacinotti Mestre 1985, par. 3.1
- 18) G. De Lazzari Mialich, Op. Cit. par. 8.1 e 8.3 con adattamenti.
- 19) P. Albertini, Giocogirotondo, La Nuova Italia Scientifica Roma 1980, da pag. 14 a pag. 17.
- 20) G. De Lazzari Mialich, Op. Cit. par. 6.1 con adattamenti.
- 21) A cura di R. Bassi e A. Neri, La scuola dell'infanzia e l'educazione psicomotoria, Il Mulino Bologna 1980.
- 22) M. Valentini e M. Amaducci, Il linguaggio del corpo in "Didattica del movimento" n. 56/88.
- 23) Imeroni e R. Margaira, C'era una volta la ginnastica, Emme Milano 1976 pagg. 41/ 68.
- 24) Le carte storie, disegnate da R. Avalle, Ed. N. Milano, Bologna 1980.

- 25) A cura di A. Canevaro, Handicap e scuola, La Nuova Italia scientifica, Urbino 1987 "La drammatizzazione", "Le carte", "Le parole sporgenti" e "Traccia degli eventi emergenti".
- 26) IARD, Progetto Elle, Giunti e Lisciani Teramo 1986.
- 27) A. Calvesi e A. Tonetti, Guida pratica all'insegnamento dell'educazione fisica nelle elementari, "L'espressività corporea" da pag. 197 a pag. 215.
- 28) T. Di Natale, Sensopercezione e motilità negli handicappati, S. S. S. Roma 1983, da pag. 149
- 29) S. Trentin, Attività ludico-motoria per bambini dai 5 ai 10 anni, S. S. S. Roma s.d.
- 30) AA. VV., Un teatro per le ombre, da "Le attività integrative nella scuola e nel tempo libero" a cura del Comprensorio 5 della valle dell'Adige.
- 31) AA. VV. Tutti in scena, da "Le attività integrative nella scuola e nel tempo libero" come sopra.

Capitolo decimo. Epistemologia del gioco infantile

Premessa: il significato "polisemico" del gioco infantile

Il gioco costituisce la manifestazione più complessa e più autentica dell'infanzia, perché è mediante l'attività ludica che tutte le componenti della personalità infantile (della cognitività, operatività, corporeità, creatività, affettività, socialità ecc.) trovano le maggiori occasioni per un'esplicitazione spontanea, dinamica, gioiosa e funzionale allo sviluppo. Per mezzo del gioco, dunque, il bambino si realizza in senso globale, cioè "matura" tutte le sue fondamentali capacità, come detto, ma partecipando in modo diretto "da attivo protagonista" alla costruzione della sua realtà esterna e interna, affinando i suoi atteggiamenti logico-operativi, acquisendo funzionali abilità senso-percettivo-rappresentative e motorie, pervenendo così ad una sempre più strutturata immagine di sé e del mondo; requisiti, questi, indispensabili per la comparsa di tutti quei comportamenti finalizzati e intenzionali, reversibili e flessibili che gli possono consentire di relazionarsi sia con l'universo interpersonale che con la realtà fenomenica.

Attraverso l'attività ludica, poi, il bambino è in grado di prendersi un decisivo e continuo riscontro, lungo tutte le diverse valenze ad essa connesse, della propria corporeità, organizzando in tal modo e secondo un processo funzionale il proprio "io" in rapporto alle cose, agli eventi, alle persone e al significato che a tutto ciò egli impara progressivamente ad assegnare; elabora stili cognitivi di tipo produttivo e creativo; si impadronisce con la riflessione sul vissuto delle elementari leggi che regolano i fenomeni naturali; a partire dal linguaggio del corpo originario apprende e decodifica i diversi simboli, anche formali e si serve dei diversi "mezzi" espressivo-comunicativi per liberare e comunicare il proprio mondo intimo ed esperienziale.

Il bambino, giocando, impara ad esplorare il proprio campo operativo e a determinarne le dimensioni infralogiche (in altre parole quelle dimensioni legate allo spazio-tempo e alla causalità), a percepire una prima distinzione tra ciò che è reale e ciò che si può creare con l'immaginazione, ad analizzare, padroneggiandoli dinamicamente, gli elementi della realtà oggettuale che sistema, passo dopo passo, nelle sue reti logiche (in altre parole quelle dimensioni legate agli aspetti quali-quantitativi delle cose), a dominare le tensioni e le pulsioni istintive, a dare un ordine ed una sequenzialità alle proprie azioni, ad uscire gradualmente dalla fase dell'egocentrismo per assumere il punto di vista degli altri (decentramento dal proprio percepito in funzione di un'operazione reversibile piagetiana). Così inteso, il gioco non è un più o meno sterile passatempo o un'attività più o meno gratuita, ma è il modo più autentico di esistere (esser-ci) della personalità infantile e, quindi, il modo più spontaneo e più completo per assimilare, ricostruendola, la realtà nella totalità delle sue strutture e dei suoi aspetti. Nell'infanzia, dunque, si può affermare che il gioco è, nelle sue varie forme, un'attività vitale. È dunque importante, per tale motivo, che i giochi, ai quali i bambini si dedicano, siano alternativamente diversificati. Senza nulla togliere alla spontaneità, il bambino di oggi, affinché possa diventare competente in una società tecnologica e svilupparsi in modo corretto, deve spesso confrontarsi anche con materiali ludici didatticamente già predisposti e strutturati.

Questa "polifunzionalità" del gioco però comporta una reale difficoltà nel definirlo e giustifica tutte le definizioni e le teorie proposte nel corso della storia della pedagogia, della psicologia e delle altre scienze umane relativamente alla sua essenza e alle sue finalità. Teorie tutte interessanti, più o meno valide e giuste, se viste dalle proprie prospettive di ricerca ed educative, ma tutte parziali e unilaterali, nel senso che generalmente dell'attività ludica colgono e mettono in

risalto prevalentemente soltanto un aspetto o una funzione, senza pervenire, però, ad una definizione univoca e comprensiva di quel "esistere in atto" che è, appunto, il gioco. In tal senso, invece di fare la rassegna dei vari Autori e delle loro analisi, prendiamo come riferimento due concezioni fondamentali di tale fenomeno, quelle di Piaget e quelle di Freud per l'importanza che le loro teorie psicologiche possono assumere nei riguardi dell'educazione, poi introdurremo le forme scientifiche di analisi del fenomeno.

§ 1) L'attività ludica in Piaget

Le teorie pedagogiche di Jean Piaget affermano in maniera inequivocabile il ruolo fondamentale del gioco nel processo di apprendimento, maturazione e formazione del bambino. Mentre gioca, infatti, il bambino piccolo manifesta il suo mondo interiore in un modo che non saprebbe né potrebbe esprimere verbalmente, e nello stesso tempo svela attraverso l'attività ludica la sua esigenza di esprimersi e poi di comunicare e di socializzare con gli altri. Le tipologie del gioco individuate da tale Autore, inoltre, si prestano a descrivere l'evoluzione infantile meglio di altre. Egli individua infatti tre forme ludiche fondamentali: il gioco di esercizio o funzionale, il gioco simbolico o di finzione e il gioco di regole; tali forme si collegano alle tappe evolutive con l'avvertenza che non esistono divisioni rigide tra una fase di sviluppo e l'altra. Così alla fase senso/motoria dello sviluppo intellettuale corrisponde grosso modo il gioco di esercizio; alla fase preoperatoria il gioco simbolico e alle fasi delle operazioni concrete e formali quello delle regole. Proprio tali regole, perciò, devono essere interiorizzate gradualmente in un lungo periodo, dove accadono maturazioni e apprendimenti di grande valore evolutivo. È importante, infatti, che nell'insegnamento non si tenda ad accelerare, durante l'infanzia o la fanciullezza, l'acquisizione di comportamenti tipici di uno sviluppo successivo, ma se ne favorisca invece l'emersione secondo i ritmi autonomi propri di ciascuno.

Nella prima fase dello sviluppo intellettuale, ovvero quella senso-motoria (0-2 anni), i bambini fanno giochi di tipo percettivo-sensoriale. Gli oggetti per i quali essi provano interesse e curiosità sono quelli che inizialmente possono essere manipolati e succhiati, poi quelli che presentano forme irregolari e colori molto vivaci. Il bambino prova piacere anche ad ascoltare i rumori e i suoni. Gioca a *'gettar per terra'* ogni cosa che riesce ad afferrare: può, in tal modo, ascoltare lo stesso rumore o suono da lui provocato. Ama esplorare gli oggetti e, per farlo, li afferra, li porta alla bocca e spesso li smonta o li rompe. Il bambino, quando è soddisfatto dell'esplorazione compiuta su un oggetto, lo getta via; ha bisogno di scoprire e di sperimentare cose nuove. Spesso nell'ascoltare i suoni, prodotti dagli oggetti nel cadere, egli li riproduce con la sua voce ed incomincia ad apprendere, così, le prime vocali (cfr. cap. VI, paragrafi 4, 5, 6 e 7).

Successivamente i giochi, all'ingresso nella fase preoperatoria, diventano rappresentativo-motori e simbolici. Il gioco simbolico, in particolare, segna, senza dubbio, l'apogeo del gioco infantile. Il bambino ormai corre e salta con abilità, realizza con sabbia, con creta e con cera varie costruzioni: coordina i movimenti e, quindi, trova pienamente equilibrio e agilità nelle sue attività motorie. Nella fase del gioco simbolico o rappresentativo all'attività senso-percettivo-motoria subentra, dominandola, quella intuitiva preoperatoria. Diventano, in tale periodo, preminenti la fantasia e i giochi di immaginazione. Questi, infatti, se da un lato implicano le attività senso/motorie già ampiamente definite nella fase precedente, dall'altro, considerando che ogni forma di fantasia e di immaginazione è il preambolo per la costruzione delle rappresentazioni mentali e per la formazione delle idee, le superano aprendosi alla fase successiva. Il gioco simbolico, poi, libera il bambino dai bisogni e dai desideri profondi dell'inconscio: grazie ad un corretto sviluppo di ogni forma di creatività ed al riscatto dallo stato di dipendenza nell'attaccamento alla madre, il bambino si avvia verso l'acquisizione di quelle abilità operative essenziali, che gli consentono di diventare attivo, creativo ed autonomo.

Nel gioco motorio, infatti, le dimensioni rappresentativo-simboliche devono comunque poter continuare a fare i conti con il reale corporeo, anche proprio per potersi esplicitare e realizzare come simbolici; in tal modo generalmente anche i giochi simbolici sono funzionalmente coerenti sia al significato mentale da un lato che al contesto reale dall'altro. Il gioco simbolico, in connessione col pensiero intuitivo caratteristico di questa fase di sviluppo, ha però spesso un significato magico ed animistico. Il bambino inventa una realtà fantastica, per riuscire a dominarla secondo i suoi desideri: una scatola diventa un treno, tre o quattro mattoni divengono una casa, una scopa si trasforma in un cavallo o in un aereo ecc. Con il gioco simbolico il bambino, infatti, realizza una specie di sortilegio mediante il quale pensiero e azione sono integrati nella rappresentazione

ancora asservita alla percezione (sia quella attuale che quella differita), tuttavia da queste basi nasce poi il pensiero che libererà la rappresentazione dalla dipendenza della percezione.

Secondo Piaget il gioco del “far finta” o simbolico si caratterizza, ed è pertanto riconoscibile, per la marcata “non letteralità” degli atti compiuti dal bambino; in altre parole in questo periodo i bambini acquisiscono la capacità di rappresentare tramite oggetti e gesti una situazione non presente. Si sviluppano, così, le capacità di immaginazione e di imitazione differite e i giochi che più si preferisce fare sono quelli, ad esempio, in cui il bambino finge di dormire pur non avendo sonno, bere da una tazza vuota, o quelli in cui egli, quasi come un regista, chiede ad altri di fingere. Queste strategie non sono considerate mezzi per il conseguimento di scopi, ma sono pretesti per la messa in scena di situazioni e portano il regista a dominare schemi e copioni cognitivi che diventano poco alla volta le forme di aspettativa della realtà e che perciò daranno senso alla realtà. Il simbolismo ludico adempie, dunque, ad una importante funzione: il bambino invece di ripensare semplicemente ad un avvenimento interessante e impressionante, facendo ricorso ad un’evocazione mentale, può utilizzare le forme simboliche per rivivere (sia ricostruire quello vissuto che anticiparne uno nuovo) quell’evento (cfr. cap. VI, par. 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14).

Ma non c’è solo il simbolismo; intorno al quarto anno di vita, infatti, il bambino, a seguito dell’ampia esplorazione senso-percettivo-motoria già compiuta nella fase precedente, diventa capace di realizzare giochi di costruzione utilizzando le competenze di cui è in possesso, e poi si rende conto che è interessante anche giocare prima con un compagno e, in seguito, in un gruppo. Egli, iniziando col giocare da solo in compresenza con gli altri, percepisce, così con gradualità che, può giocare anche con gli altri, però deve rispettare delle regole. A questo punto il bambino è pronto a passare dalla fase dell’intelligenza preoperatoria a quella delle operazioni concrete, che caratterizza i primi anni della scolarità obbligatoria e segna indubbiamente una svolta nello sviluppo infantile. L’essere umano, entrato, così, nell’età evolutiva della fanciullezza, prende coscienza di una realtà diversa. Si rende conto che, sulla scena del mondo, non esiste soltanto lui come protagonista, ma anche gli altri e che questi possono giocare un ruolo fondamentale¹⁰⁰.

I giochi in seguito acquistano sempre più una funzione sociale; anche alcune regole sono prese consapevolmente in considerazione e rispettate. Il bambino è ormai pronto per svolgere ruoli sociali e per intraprendere giochi di gruppo o collettivi (cfr. cap. VI, paragrafi 15 e 16). Egli, sperimentando la vita di gruppo, si trova di fronte a determinate regole che è tenuto a rispettare. Lo spirito di competizione o di cooperazione che derivano dalle relazioni interpersonali, soprattutto in ambienti quali la scuola, la palestra, il cortile e simili, portano il fanciullo a preferire giochi che rispecchiano tale realtà, in cui, cioè, le regole vengono viste non più come imposizioni estranee da accettare, seppur più o meno malvolentieri, pur di poter entrare in gioco, ma come mezzi necessari per il buon andamento del gioco stesso¹⁰¹. Il gioco delle regole, pertanto, si configura come una conquista; è un processo che, pur lungo e graduale, diventa, in ogni modo, un preambolo per il corretto svolgimento di ogni attività ludica di carattere sociale. Esso è così di grande interesse non solo per una crescita equilibrata ma anche per una regolare maturazione sociale.

In seguito riprenderemo analiticamente la concezione piagetiana in occasione della descrizione della genesi e dello sviluppo ludico del bambino.

§ 2) Importanza del gioco imitativo per Freud

Seppure dalla sua prospettiva psicoanalitica, Freud ha offerto vari spunti di riflessione sul gioco. In un lavoro del 1905 (*Il motto di spirito*), egli ha messo in evidenza il carattere imitativo del gioco: “L’imitazione è (...) la migliore arte del bambino e il motivo impellente della maggior parte dei suoi giochi”. Successivamente ne ha riconosciuto anche altre qualità: “Ogni bambino impegnato nel giuoco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo proprio mondo, o meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo”¹⁰². Secondo il suo orientamento psicoanalitico i vari giochi, compresi tutti quelli a carattere senso-percettivo-rappresentativo-motorio che si ripetono nella condotta del bambino, vanno interpretati alla luce di un simbolismo inconscio. I diversi timori o le ansie presenti nella vita emotiva infantile (che

¹⁰⁰ R. CERA, *Pedagogia del gioco e dell’apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 31-32.

¹⁰¹ C. ALIPRANDI, M. T. ALIPRANDI, *La scuola dell’infanzia. Teoria e didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani 1993, p.128-129.

¹⁰² Citato da M. M. BISOGNI, *Osservazione e gioco*, Roma, Borla 1999, p.78.

determinano i fantasmi) possono così trovare un'elaborazione attraverso l'atteggiamento ludico e ciò comporta una progressiva attenuazione di possibili sintomi di stati ansiosi che, a lungo andare, potrebbero trasformarsi in forme patologiche. Si pensi al bambino che gioca al dentista per attenuare l'ansia che tale personaggio gli incute, sia prima di andarci (funzione anticipatoria), sia dopo esserci stato (funzione riparatoria), al bambino che gioca con i fili di una matassa di lana per simulare il calore del corpo materno (funzione compensatoria), a colui che ripete le scene violente appena viste in tv (funzione espressiva) o che si diverte a costruire e a distruggere castelli di sabbia, realizzando così un mondo tutto suo (funzione di dominio o di controllo).

Diventa evidente, allora, che la ripetizione dello schema ludico mette in moto, seppur più o meno inconsciamente, l'opportunità di superare una qualsiasi situazione frustrante ed angosciosa: una tendenza evidente nel mondo infantile, infatti, consiste, prima, nel ripetere le situazioni che sono causa di frustrazione e di angoscia e, poi, nel drammatizzarle; dominandole così facendo, infatti, si allontana la tensione e si riduce la reattività distruttiva verso persone e cose. Il gioco, perciò, diventa, in tali circostanze, uno strumento molto adatto, per permettere al bambino di controllare l'eventuale evento frustrante, che egli riproduce attivamente. Freud poi sostiene che il gioco, anche quando riproduce situazioni frustranti, è teso sempre alla realizzazione di un desiderio. Anzi, l'attività ludica per il padre della Psicoanalisi, in coerenza con la ricerca della gratificazione e con il tentativo di fuga dalle frustrazioni, s'ispira al piacere e alla libertà di realizzazione e di affermazione personale. Il gioco motorio simbolico per il bambino è, dunque, uno strumento di controllo di tutte quelle situazioni che, provocate spontaneamente e vissute liberamente, compensano ansie ed angosce. L'aneddoto più conosciuto riguarda l'episodio del "rocchetto" in cui il padre della psicoanalisi puntualizza il carattere simbolico del gioco.

Egli nel suo saggio, *"Al di là del principio del piacere"*, racconta che il nipote di diciotto mesi aveva un rocchetto di legno intorno a cui era avvolto del filo. Tenendolo per il filo, il bambino gettava l'oggetto oltre la cortina del proprio letto facendolo sparire e accompagnando l'atto con un "o-o-o" forte e prolungato (che significava "via"). Successivamente tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto e, ritraendolo a sé lo salutava con un allegro "da" (che significa "qui")¹⁰³. Il bambino, attraverso questo gioco, aveva la possibilità, nell'interpretazione freudiana, di provocare a suo piacere ed in modo allegorico la scomparsa e la ricomparsa della madre assente, divenendo capace, con la ripetizione attiva della scena delle partenze e dei ritorni, di sublimare i traumi, sofferti quando vissuti passivamente nelle determinazioni della madre, e di conservare, nello stesso tempo, il legame oggettuale con la medesima.

Ma il gioco ha anche una funzione che può essere riportata al fenomeno della "coazione a ripetere". Con tale espressione Freud ha inteso indicare tutte quelle tendenze inconsce che, spingendo l'individuo "a ripetere in modo coattivo comportamenti schematici o modi di pensare costitutivi di esperienze conflittuali, costringono il soggetto a ripetere il rimosso come un'esperienza attuale, anziché ricordarlo come un episodio del passato"¹⁰⁴. La coazione a ripetere si distingue, però, per il proprio carattere coercitivo, dalla ripetizione che caratterizza molti passaggi della vita biologica e psicologica. La ripetizione è un normale fenomeno dello sviluppo motorio e mentale del bambino nel processo di apprendimento: come detto, viene utilizzata attivamente nel tentativo di evitare i cambiamenti che inducono ansia o timore e per replicare risultati ed esperienze appaganti, mentre il meccanismo della coazione a ripetere per Freud si determina quando alcuni pazienti, pur non ricordano nulla degli elementi negativi che hanno dimenticato o rimosso, mettono in atto i loro meccanismi ed espedienti ripetendoli nella relazione analitica senza rendersene conto. Questa modalità è il loro modo di ricordare e rappresenta una resistenza al trattamento, per cui dice Freud che sono "un tentativo di sabotaggio dell'analisi".

§ 3) Il gioco alla luce degli sviluppi psicoanalitici di Klein e Mahler

Al contrario di quanto espresso da Freud, *secondo Melania Klein la tecnica del gioco da lei utilizzata nella psicoanalisi infantile, inducendo/necessitando a ripetere il rimosso nell'esperienza attuale, assolve la stessa funzione che hanno le "associazioni libere" nell'analisi degli adulti ed è così possibile cogliere un "lo" rudimentale presente fin dalla nascita che mostra la capacità di strutturazione fantastica dell'oggetto parziale (il seno che dà nutrimento) rappresentativo della madre. Questa prima attività fantastica porta il bambino nell'arco dei primi sei od otto mesi di vita a*

¹⁰³ Rielaborato da S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*, Varese, Bruno Mondadori, 1998, p. 44.

¹⁰⁴ L. DI GIUSEPPE (a cura di), *L'infanzia. Aspetti e problemi psicologici*, Edizioni Psiconline, 2006, p. 117.

transitare per due posizioni psichiche fondative della sua modalità d'essere anche in seguito, da adolescente e da adulto. Si tratta della posizione schizo-paranoide e di quella depressiva. Nel corso della prima che interviene all'inizio di tale periodo della vita e perciò cade dalla nascita fino al terzo o quarto mese, il lattante è capace di scindere (schizo) l'oggetto parziale come oggetto buono, quando appaga, e come cattivo, quando non appaga i suoi bisogni alimentari e poi di rivolgere impulsi distruttivi verso l'oggetto cattivo (che non si presta ad appagare i suoi bisogni), vivendo fantasie sadiche di distruzione.

Come conseguenza a questa prima situazione del rapporto oggettuale nasce la posizione depressiva, situata a metà circa del primo anno di vita, che costituisce un notevole progresso dell'lo perché l'infante diviene capace di dominare quegli impulsi distruttivi che gli causavano di ritorno angosce persecutorie (angosce per aver divorato la madre che ora riesce a strutturare come oggetto intero). Il bambino riesce a dare unità ai vari aspetti della madre e anche ai propri sentimenti nei suoi confronti, così amore ed odio sono sempre collegati in uno stato di depressione che è la risposta alla paura che l'oggetto sia distrutto. Depressione e senso di colpa fanno sorgere l'esigenza di conservare e dare nuova vita all'oggetto amato come riparazione agli impulsi e alle fantasie distruttive e prepara all'incontro con il padre (complesso edipico). Da queste due fasi originarie dello sviluppo dell'lo nascerebbero, per M. Klein e per la sua scuola, anche le premesse per le malattie mentali più gravi o psicosi (la schizofrenia e la depressione), a completamento di quella visione, ormai ampiamente accettata, che indica nell'opera di Freud (Psicoanalisi classica) lo studio dell'origine delle malattie mentali meno gravi o nevrosi (espressione del disagio della civiltà) per cause psicogenetiche interne al soggetto medesimo.

Anche M. Mahler non accetta la posizione di Freud sul bambino piccolo come incapace di simbolizzazioni e privo di vita fantastica fino ad alcuni mesi d'età. Secondo questa psicoanalista e psicoterapeuta ungherese la nascita psicologica e quella biologica non coincidono, ma il primo è un processo le cui tappe fondamentali si svolgono nelle prime fasi di vita, ma che comunque proseguono anche oltre. Nelle prime quattro-cinque settimane il bambino vive una fase di autismo normale; nell'infante prevalgono stati di sonno, c'è una relativa assenza di risposte agli stimoli esterni e prevalgono i processi fisiologici rispetto a quelli psicologici. La meta principale di questa fase è il raggiungimento di un equilibrio dell'organismo del neonato nel nuovo ambiente esterno. Successivamente si sviluppa la fase simbiotica normale che ha inizio dal secondo mese di vita del neonato, momento in cui questi ha una vaga consapevolezza di un oggetto che soddisfa i suoi bisogni. In questa fase il bambino si comporta come se lui e la madre fossero onnipotenti, una cosa sola.

È importante precisare che il termine simbiosi utilizzato dalla Mahler, descrive uno stato di indifferenziazione, di fusione con la madre, in cui l'lo non è ancora separato dal Non-lo, in cui l'interno e l'esterno cominciano solo gradualmente ad essere percepiti come diversi. Infine si sviluppa la fase di separazione-individuazione, con la quale si intende il cammino che il bambino percorre nel passare da uno stato iniziale, ipotizzato dall'autrice come di inconsapevolezza del mondo esterno, ad uno stato in cui non si differenzia dalla madre, fino a realizzare un Sé separato e autonomo. Separazione e individuazione rappresentano due sviluppi complementari. La separazione si ha quando il bambino emerge dallo stato di simbiosi con la madre, mentre l'individuazione si ha quando il bambino è consapevole di avere proprie caratteristiche individuali. Per la Mahler le principali conquiste di questo processo hanno luogo nel periodo che va dai quattro-cinque mesi di vita fino circa al trentesimo-trentaseiesimo mese che viene, infatti, denominato fase di separazione-individuazione.

Entrambi i processi non si sovrappongono e posso anche svilupparsi in periodi diversi. Ad esempio, uno sviluppo psicomotorio prematuro permette al bambino di allontanarsi fisicamente dalla madre precocemente senza che a ciò corrisponda una elaborazione mentale adeguata della propria separatezza individuale. Oltre alla Mahler un altro studioso che sottolinea l'importanza del processo di separazione quale fattore fondante lo sviluppo e la crescita dell' individuo è il pediatra psicoanalista inglese D. W. Winnicott. Egli (come la Mahler e J. Bowlby) evidenzia la continuità psicologica tra i due termini della cellula madre-bambino: l'assunto comune, pur nella diversità delle relative impostazioni teoriche, è che le prime manifestazioni psichiche vadano lette a partire dalla realtà della diade madre-bambino. Per questi autori il processo di individuazione dipende dall'attitudine innata ad interagire con la realtà ambientale in modo adattivo (Mahler e Bowlby) o creativo (Winnicott) e questa interazione è uno degli obiettivi dello sviluppo stesso. Holding è un

termine introdotto da Winnicott per definire la capacità della madre di fungere da contenitore delle angosce del proprio bambino.

§ 4) Lo holding e l'oggetto transizionale di Winnicott

Lo holding è la capacità di contenimento della madre sufficientemente buona, la quale sa istintivamente quando intervenire dando amore al bambino e quando invece mettersi da parte nel momento in cui il bambino non ha bisogno di lei. All'interno dello holding il bambino può sperimentare l'onnipotenza soggettiva, ovvero la sensazione di essere lui, con i suoi desideri, a creare ogni cosa. Questa esperienza è necessaria ed indispensabile per il sano sviluppo dell'individuo, e può verificarsi soltanto all'interno di uno spazio fisico e psichico, la holding environment che possa permettere la sua espressione. Quando parla di sviluppo del bambino, Winnicott segnala tre importanti fasi della crescita, su un continuum che va da Dipendenza assoluta a Indipendenza.

Nella prima fase, la dipendenza assoluta, l'infante è completamente dipendente dalle cure materne e non distingue l'altro da sé. Successivamente si sviluppa la dipendenza relativa in cui il bambino "scopre" che la madre non sempre si adatta alle sue esigenze. Diventa, quindi, consapevole della sua dipendenza, compare l'ansia legata alla capacità di continuare a credere di poter sopravvivere anche senza di lei e si sviluppa la percezione di essere una persona senza la madre e di essere una cosa singola. Infine, l'ultima fase è quella verso l'indipendenza: l'infante sviluppa i mezzi per fare a meno delle cure materne grazie ai ricordi di queste cure; diventa capace gradualmente di affrontare il mondo e tutte le sue complessità poiché in esso ritrova ciò che è già presente nel proprio sé. Quando il bambino raggiunge questo stadio occorre un progresso ulteriore perché esso s'instauri in modo stabile in quanto all' inizio esso si alterna spesso con lo stadio più primitivo in cui tutto è fuso.

L'inizio dell'individuo, afferma Winnicott, è rintracciabile in quel momento preciso, diverso nella vita di ogni bambino, in cui il piccolo è divenuto consapevole della propria esistenza autonoma e di una sorta d'identità. A queste trasformazioni si aggiunge il fatto che anche se la realtà psichica interiore, arricchita dall'ambiente, è personale, esiste un mondo e un ambiente esterno che sono reali. Durante il contrasto che si sviluppa tra realtà interna ed esterna, il bambino deve essere sostenuto da delle figure che si prendono cura di lui, affinché riesca ad accettare il principio di realtà e ne tragga beneficio. La fonte di questo sviluppo è il processo maturativo congenito dell'individuo facilitato dall'ambiente. L'indipendenza che l'individuo raggiunge, secondo la teoria di Winnicott, non è mai assoluta in quanto l'individuo è sempre legato all'ambiente e ai suoi processi di socializzazione. Non si tratta di uno sviluppo che segue una sequenza lineare in cui ogni stadio sostituisce quello che lo precede; alcuni aspetti delle esperienze precedenti continuano ad esistere, sebbene in modi diversi, anche nell'adulto"¹⁰⁵.

Ma Winnicott è famoso soprattutto per l'Oggetto transizionale che "è un oggetto materiale capace di soddisfare, nel lattante, la rappresentazione di un qualcosa relativo al possesso e all'unione con la madre. Un paradosso – specificherà l'Autore – perché esso non appartiene né alla realtà interna né al mondo esterno ed è stato nello stesso tempo creato e trovato dal bambino. Precursore del simbolo, l'oggetto transizionale viene, dunque, a dare forma a quell'area d'illusione che congiunge madre e bambino. Così, orsacchiotti, fazzoletti, copertine, come pure un angolo di tessuto, un nastro o un filo di lana, o ancora una particolare sensibilità a suoni, luci o immagini, compaiono nella vita del bambino (tra i tre e i dodici mesi) proprio nel momento in cui l'illusione d'essere tutt'uno con la mamma inizia a sgretolarsi e il piccolo sente incombere una minaccia di rottura. Morbidi e soffici, impregnati di odori inconfondibili che appartengono tanto alla mamma quanto al bambino, ripetutamente sfiorati, stretti e succhiati dal bébé, essi permettono al lattante di sopportare il proprio stato di separatezza, facilitando l'angoscioso e inevitabile passaggio dal me al non-me, dal mondo interno al mondo esterno, attraverso l'invenzione di una zona intermedia, di margine, tra il dentro e il fuori, tra me e l'altro.

Prima che Winnicott introducesse le concettualizzazioni relative a fenomeni ed oggetti transizionali, nella letteratura psicoanalitica non c'era alcun esplicito riferimento a un possibile spazio tra 'interno' ed 'esterno'. Sigmund Freud aveva descritto la sequenza evolutiva dal principio

¹⁰⁵ Il testo in corsivo è tratto da Lezione X, M. P. Dellabiancia, in "10 lezioni sull'integrazione. Dalla normativa alla didattica", nel sito dell'e-learning dell'Università di Macerata, Laboratorio per l'handicap e le attività di sostegno, anno 2011/12

di piacere al principio di realtà delineando in tal maniera il percorso che ogni bambino deve compiere, mentre Melanie Klein aveva posto l'accento sul mondo interno e sulle fantasie che lo alimentano, trascurando l'impatto del mondo esterno sulla percezione del bambino. Winnicott era arrivato invece alla messa a fuoco di una terza area (molti peraltro sono i termini usati dall'Autore per riferirsi a questa dimensione; terza area, area intermedia, spazio potenziale, luogo di riposo, sede dell'esperienza culturale) a partire dal fatto che egli vedeva un legame tra la suzione del pugno, delle dita e del pollice, da parte di un neonato, e l'uso, da parte del bambino più grande, dell'orsacchiotto o di un giocattolo morbido.

Scrive Winnicott nel suo saggio "Oggetti transizionali e fenomeni transizionali" (1951): «Ho introdotto i termini di oggetto transizionale e fenomeno transizionale per designare l'area intermedia di esperienza tra il pollice e l'orsacchiotto, l'erotismo orale e la vera relazione d'oggetto». Seppure posto all'origine del gioco e collocato, nel pensiero winnicottiano, alla radice del simbolismo e della creatività, l'elemento fondamentale dell'oggetto transizionale non è il suo valore simbolico, ma la sua esistenza reale. Tant'è che quando il bambino si stringe al suo orsetto oppure si accarezza il viso con la copertina sa benissimo che questi oggetti non sono la mamma, anche se egli, paradossalmente, li utilizza considerandoli mamma. Orsetti e copertine, come mostra emblematicamente il celebre Linus, si trovano così ad assumere un significato affettivo molto intenso, diventando una parte quasi inseparabile del bambino e andando a costituire il primo possesso di qualche cosa che non è l'io. Si tratta di oggetti intermedi, oggetti 'non me', sebbene percepiti ancora come parte di me, ma non in quanto oggetti interni, bensì in quanto posseduti da me. Passaporto dalla solitudine, ogni oggetto transizionale è investito da un legame di assoluto possesso da parte del bambino, che potrà coccolarlo, strapazzarlo, stropicciarlo sino a mutilarlo, lasciando che diventi pure sporco e maleodorante. Molti genitori sono consapevoli che lavando o riaggiustando uno di questi oggetti introdurrebbero una rottura nella continuità dell'esperienza del bambino che potrebbe, addirittura, distruggere il significato e l'importanza che lo stesso oggetto riveste per lui¹⁰⁶.

A noi, comunque, interessa soprattutto che il comportamento ripetitivo, oltre ad assumere una particolare importanza nella psicoanalisi delle nevrosi e nel setting analitico dei bambini, si avvale nell'ambito del gioco che si attualizza sul finire della prima infanzia, di una funzione catartica, anzi è uno strumento per superare le esperienze dolorose e traumatiche. La ripetizione ludica, infatti, ritmata anche sui gesti della madre, rappresenta per il bambino la modalità tipica dell'attività coatta, testimoniando la presenza di un comando interiore che si manifesta in modo inconscio e spinge verso il gioco. Ciò può attutire il drammatico impatto con quella realtà, che potrebbe essere costituita, ad esempio, dalla presenza di un rivale nel rapporto affettivo con la madre: così un bambino, geloso del fratellino, appena nato, infatti, può trascorrere intere giornate a giocare metaforicamente a mamma e papà, divertendosi soprattutto ad accudire il bambino-fratello senza fargli mancare né affetto né, a volte, punizioni.

§ 5) Analisi del gioco da un punto di vista dello Strutturalismo dell'azione (giochi tradizionali)

Parlebas, fondatore della scienza prasseologica dell'azione motoria, mostra saggiamente che, applicando la teoria sistemica, ogni gioco può essere visto come un sistema prasseologico complessivo dove i componenti, ordinati in modo logico nei diversi stati secondo le influenze reciproche, presentano dei meccanismi di funzionamento e proprietà distinte di gioco in gioco, ma sistematicamente coerenti. Indipendentemente da chi siano i giocatori, infatti, ogni gioco ha una sua grammatica o un suo spartito che, una volta seguito, ci mostra diversi atti/movimenti fondamentali combinati, come le note di una melodia espresse attraverso il movimento (quella che era la melodia cinetica di A. R. Lurija). La persona che partecipa a un gioco è un attore che interpreta il suo copione gestuale seguendo le leggi interne del gioco medesimo, ovvero la sua grammatica attraverso i propri movimenti individualizzati.

Parlando di giochi tradizionali, ad esempio, la logica interna ha l'impronta della cultura che li ha generati, evidenziando un vero e proprio patrimonio ludico, caratterizzato da un insieme particolare di rapporti, simboli e conoscenze. I giochi vivono in sintonia con la cultura cui appartengono e ciò accade in particolare per quanto riguarda le caratteristiche della propria logica interna che mostra i valori ed i simboli sottostanti a quella cultura: rapporti di potere, funzione della

¹⁰⁶ tratto con modifiche dalla voce "Oggetti transizionali" nel Dizionario di medicina Treccani

violenza, immagini di genere (dell'uomo e della donna), forme di socializzazione: tutti rapporti con il contesto significativo di quella cultura.

Come esempio e al solo scopo orientativo si possono presentare alcune indicazioni riguardanti i diversi ambiti dell'azione ludica:

- I giochi tradizionali individuali, psicomotori, e caratterizzati da un contesto fisso, tendono a creare delle situazioni che richiedono l'automatizzazione di schemi senso-motori capace di adattamenti: si riproduce in modo ripetitivo un certo tipo di esecuzione di azioni motorie, si misura lo sforzo per riuscire con successo nell'esercizio fisico richiesto. Tali giochi sono i più appropriati per sviluppare dei comportamenti associati alla costanza, all'auto-impegno, al sacrificio, all'auto-conoscenza, ad es. giochi basati su lanci, salti, corse. La stessa cosa si ha in situazioni della vita quotidiana, quando spesso il risultato dipende soltanto da noi stessi, sforzarsi sul lavoro di realizzare un progetto, essere costanti nell'imparare a leggere o scrivere, sacrificare dei momenti di ozio o relax per riordinare l'appartamento appena ristrutturato per poter vivere con maggiore comfort.
- I giochi tradizionali di collaborazione offrono un'infinità di situazioni che mostrano dei comportamenti legati alla comunicazione motoria, al patto, al sacrificio generoso nel collaborare, al prendere l'iniziativa, al dare delle risposte originali e al rispetto delle decisioni degli altri. Come nella vita quotidiana, il gruppo è autonomo nelle decisioni solidali riguardanti la soluzione dei problemi; in un contesto democratico, per esempio, i rapporti sociali ci portano a dover risolvere dei problemi come la violenza, la mancanza d'acqua, l'inquinamento, gli incendi, il razzismo, la soluzione può venire soltanto attraverso la cooperazione di tutte le persone coinvolte.
- I giochi tradizionali antagonistici, di opposizione o di resistenza all'altro, richiedono che i protagonisti decidano, prevedano, capiscano i messaggi degli altri concorrenti impegnati nell'applicazione delle strategie di comportamento più adeguate. Tale gruppo di giochi è utile per spingere verso la sfida, la competitività o la soluzione dei problemi. Ciò che è più conveniente per il soggetto è tener presente tutti gli ambiti di logica interna presenti nei giochi di opposizione o resistenza all'altro, al fine di ottimizzare al massimo questo tipo di condotte motorie. Poi però è bene dopo la competizione ricostruire il senso di appartenenza, per esempio, nei giochi nei quali i partecipanti cambiano di gruppo o relazione motoria con gli altri, giochi con una rete di comunicazione motoria non fissa come l'inseguimento a catena o lo Sparviero, l'insuccesso si sdrammatizza dato che tutti i partecipanti finiscono con lo stare nello stesso gruppo. Anche nella vita quotidiana (politica), le lotte tra imprese o raggruppamenti diversi si concludono con delle fusioni, cambiamenti di gruppo o con degli accordi, o cercando di distribuire le competenze.
- I giochi che si realizzano in un contesto variabile, sia psicomotori che sociomotori, esigono che i partecipanti leggano e decodifichino le difficoltà e gli imprevisti originati dal rapporto con il luogo in cui si gioca. Tali situazioni favoriscono delle condotte motorie di adattamento associate al prendere delle decisioni intelligenti ed efficaci, alla previsione, al rischio e l'avventura. Degli ottimi esempi sono i giochi tradizionali che si svolgono all'aperto, nascondino, giochi di orientamento, nel contesto rurale è normale la dipendenza continua da condizioni meteorologiche e da imprevisti nel momento dell'organizzazione del lavoro quotidiano.

Parallelamente, dal punto di vista della logica esterna, anche i giochi tradizionali ci offrono un insieme straordinario di rapporti e processi sociali e culturali degni di essere considerati e di essere reintrodotti nei progetti più impegnativi riguardanti l'educazione fisica. Ogni gioco tradizionale, infatti, è innanzitutto un dialogo tra persone di diversa età; ciò significa che queste pratiche devono associarsi ad un processo intergenerazionale di trasmissione orale e pragmatico delle conoscenze, delle abitudini e dei costumi. Di solito impariamo a giocare e a relazionarci con gli altri grazie a persone di diversa età, normalmente i nostri diretti familiari, che vivono insieme a noi, ma anche gli altri protagonisti del vicinato.

§ 6) Il gioco tradizionale come sistema simbolico-culturale

Il gioco tradizionale, inoltre, presenta un eccellente scenario di socializzazione, possibile grazie al rapporto sociale che nasce tra i partecipanti. Le caratteristiche dei giochi tradizionali ci fanno riconoscere diversi tipi di situazioni a seconda dell'età, come giochi per bambini, per ragazzi

e per adulti, a seconda del genere, come maschili, femminili e misti, o seguendo qualsiasi altro criterio sociale, giochi per rapporti di vicinato, di gruppo o corporazioni. Attraverso i giochi tradizionali si è diffusa l'abitudine di imparare a rapportarsi con lo spazio più rappresentativo del luogo nel quale si vive; nonostante le difficoltà ed i limiti per l'utilizzo di certi spazi siano sempre maggiori, è ancora possibile, tuttavia, trovare una piazza o un luogo vicino che si potrà conoscere grazie ad esperienze pedagogiche basate sulla cultura del gioco.

Contemporaneamente le varie forme di giochi tradizionali hanno permesso ai partecipanti di creare un rapporto creativo con gli oggetti di uso quotidiano. La ricerca di oggetti possibili per il gioco, sia in natura come nell'ambito domestico, con il processo di elaborazione e di costruzione personalizzate di tali elementi, rappresenta un'opportunità senza precedenti per far cosicché gli alunni divengano i creatori degli oggetti che impiegheranno nei loro giochi. Tale esperienza, inoltre, si arricchisce grazie al vissuto delle diverse situazioni di gioco e secondo i materiali costruiti e ricostruiti o adattati. Ma i giochi tradizionali hanno anche educato ad un particolare rapporto con il tempo. Ci invitano a vivere il presente, senza fretta, godendo di ogni momento senza il bisogno di preoccuparsi per il passato e il futuro. Il vivere qui ed ora in alcuni casi era dovuto a delle mode passeggiare, o a giochi che si facevano eccezionalmente durante alcuni giorni dell'anno. Altre volte i giochi erano collegati a festività religiose o di tipo pagano, o alle stagioni, se non addirittura alla meteorologia.

In conseguenza della loro struttura sistemica, i giochi tradizionali si comportano come sistemi socio-culturali aperti a scambi di influenze o a rapporti di derivazione dai valori e dai significati imposti dalle altre realtà socioculturali presenti nell'orizzonte circostante; per tale ragione i rapporti qui segnalati avranno delle conseguenze particolari a seconda dell'influsso esercitato in prevalenza dalle varie realtà dell'ambiente circostante, come il lavoro o la vita domestica, la religione o l'economia. Se, per esempio, si tratta di un gioco molto legato ad un'attività economica o ad un lavoro, i partecipanti, i luoghi, gli oggetti e le costanti temporali saranno fundamentalmente diverse rispetto a quei giochi che hanno ricevuto le loro influenze principali dal tipo di organizzazione assunta dalla vita familiare locale o dalla dimensione religiosa prevalente. In tal senso la proposta è di spingere gli alunni verso i processi di socializzazione attivati dalla logica interna dei giochi tradizionali, integrandoli con la conoscenza che derivano dai rapporti socio-culturali del proprio contesto, o logica esterna. Si può parlare così di una forma di educazione fisica contestualizzata, cioè di una pedagogia delle condotte etno-motorie, quando la pedagogia dei comportamenti di ogni alunno si integra con le relazioni socio-culturali corrispondenti all'ambiente vicino.

I giochi di ieri erano di vario tipo, come ad esempio:

- tipo simbolico-collettivo: cavallina, mimo, palla prigioniera, morra
- si svolgevano all'aria aperta: nascondino, campana, lippa, quattro cantoni, biglie
- erano auto costruiti: carretto, aquiloni, cannoncino, fionda, monopattino, cerbottana
- erano basati sulla destrezza: trottola, cerchio, pignatte, sassolini, rimbalzello
- erano basati sulla coordinazione e sull'agilità: sacchi, corsa, albero della cuccagna, trampoli
- erano basati sulla velocità e prontezza di riflessi: fazzoletto, fulmino o guardia e ladri, corsa con l'uovo
- erano basati sull'inventiva e sulla fantasia: sole nello specchietto, yoyo, bambole di pezza
- erano basati sulla forza: tiro alla fune, braccio di ferro, ruzzola, schiaffo del soldato, lotta libera,.

Trattando i giochi tradizionali, poi, che presentano spesso ruoli di genere, bisogna inoltre tener ben presente che i bambini sono un gruppo particolarmente vulnerabile, giacché ripongono la loro fiducia non solo nelle figure d'autorità, ma anche nei personaggi di racconti, programmi televisivi, libri illustrati, materiale didattico, videogiochi, pubblicità di giocattoli e così via per tutto ciò che può rappresentare una fonte d'informazione nei loro confronti. In tal senso bisogna anche considerare che, poiché imparano imitando e modellando le proprie esperienze, proprio per questo motivo la comunicazione che presenta stereotipi di genere non solo influisce sullo sviluppo individuale, ma accentua anche la percezione per cui il sesso di appartenenza può determinare cosa è proponibile e cosa non lo è per un certo soggetto. Considerando, infine, che il gioco è parte della vita quotidiana di tutti i bambini e i ragazzi, è particolarmente importante che i messaggi (il piano di contenuto) dei medesimi siano disciplinati secondo norme etiche e da codici di condotta che impediscano la trasmissione e la disseminazione di messaggi discriminatori o degradanti, o basati sugli stereotipi di genere, o che incitino alla violenza.

In tal senso e più in generale nell'intera società educativa si evidenzia la necessità di eliminare dai testi scolastici, dai giocattoli, dai videogiochi per PC e console, da Internet e dalle nuove tecnologie di informazione e di comunicazione e per finire, anche dai giochi tradizionali, tutti quei messaggi che possono ledere la dignità umana e che possono contenere stereotipi di genere.

§ 7) Giochi di bambine e bambini

Bambine e bambini, tuttavia, come si può facilmente constatare, nel corso del tempo acquisiscono naturalmente modi diversi di giocare che progressivamente diventano congruenti con gli stereotipi di ruolo sessuale. Intorno ai quattro anni più del 65% delle preferenze per attività, oggetti e giochi manifestate da maschi e femmine è sessualmente tipizzata. Ad esempio, è possibile notare nei maschi maggiori livelli di attività fisica, in generale una modalità di gioco più vigorosa: numerosi dati empirici documentano la preferenza dei bambini per attività che richiedono un impegno fisico, come i giochi motori della prima infanzia, la lotta per finta in età prescolare o il calcio nell'età successive. D'altro canto, le bambine sembrano, invece, preferire attività e giochi meno coinvolgenti sul piano fisico e più indirizzati alla riproduzione delle routine familiari¹⁰⁷.

Naturalmente queste osservazioni sono di carattere generale e non rappresentano certo una regola; vi sono infatti femminucce con temperamento vivace che prediligono giochi che richiedono un forte impegno fisico e, viceversa, maschietti con temperamento tranquillo che preferiscono attività più sedentarie e scenari domestici. Tuttavia, queste bambine e questi bambini "atipici" sembrano violare in qualche modo le aspettative sociali e di loro si sente dire che preferiscono rispettivamente "giochi da maschi" o "giochi da femmine", o che si comportano da "maschiacci" o da "femminucce"¹⁰⁸. Scaturisce, quasi spontaneamente, chiedersi come si produce questa stereotipia di genere nei comportamenti ludici, se esistono dei giochi tipicamente maschili o femminili e a quale età è possibile osservare percorsi ludici differenziati.

Nella cultura occidentale la lotta per finta è un gioco dell'infanzia considerato maschile. Nei giochi ludici impersonare un guerriero, un principe, un eroe nei contesti che prevedano il travestimento, da sempre è praticato. Se si pensa ai bambini, per loro il gioco è un fattore importante per la definizione della personalità: giocano a vestire i panni di personaggi che vedono nei giornalini, nei film o alla tv¹⁰⁹. Lo scopo della lotta per finta è quello di stabilire una posizione di superiorità, ad esempio costringere a terra il proprio avversario; la lotta può essere accompagnata anche da spinte, calci e di solito prevede un possibile rapido rovesciamento dei ruoli. La lotta per finta, o gioco turbolento, si basa sulla simulazione, un carattere del gioco per molti versi paradossale, che accomuna gli esseri umani e diverse specie animali, e cioè il fatto che i comportamenti ludici sono spesso non letterali: la realtà immaginaria, creata nel gioco conserva un rapporto di somiglianza con la realtà attuale, ma allo stesso tempo se ne distacca profondamente.

Per finta, i cuccioli di cane o di altri mammiferi si attaccano e si mordono, ma si fermano giusto in tempo per evitare di farsi male. Anche i bambini, soprattutto i più piccoli, lottano, si inseguono, si danno spinte e calci, senza tuttavia avere alcuna intenzione di arrecare danno ai propri compagni. Non a caso il gioco della lotta il più delle volte ha per protagonisti bambini che sono amici e non ha conseguenze negative sulle interazioni successive. I giochi tipici delle bambine sono, invece, alcuni giochi di ruolo, che compaiono in età prescolare, mentre in età più precoce numerose bambine manifestano preferenza verso il gioco di finzione con le bambole. Già a due anni sono state riscontrate delle differenze nella quantità e nei tipi di gioco di finzione.

Da una serie di studi effettuati sul gioco spontaneo fra il secondo e il terzo anno di vita è risultato una preferenza da parte delle bambine per il gioco della casetta e delle bambole, mentre i bambini sembrano amare maggiormente il gioco con scenari di cantieri, officine e quindi di veicoli, mezzi di trasporto, quali macchinine, camion, ruspe, ecc. Il gioco di finzione con la bambola è più vicino all'esperienza quotidiana della bambina e, quindi, compare più precocemente verso la fine del secondo anno, mentre il gioco con i mezzi di trasporto sembra essere più tardivo, perché richiede un'elaborazione simbolica più sofisticata e non si osserva nel bambino di solito prima dei trenta mesi. Per questo motivo, le bambine in alcune ricerche sono risultate più precoci dei maschietti, almeno per quanto riguarda il gioco di finzione.

¹⁰⁷ A. BONDIOLI, *In gioco: ruoli, relazioni, affetti*, in "Bambini" Maggio, 1990, pp. 142- 145.

¹⁰⁸ Cfr. www.indire.it

¹⁰⁹ M. CASTAGNA, *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Milano, Editore Franco Angeli, 2001 p.28.

Differenze più nette emergono in età prescolare: le preferenze per il gioco della casetta e, in generale, per le routine riguardanti “la famiglia” e “la scuola” persistono nelle bambine, mentre i bambini si orientano maggiormente verso ruoli di fantasia e temi concernenti supereroi, mostri, combattimenti spaziali. Se si osservano non soltanto i giochi preferiti ma, anche, i giochi evitati, si fanno delle scoperte interessanti: le bambine effettuano scelte meno rigide e sono più attratte dai cosiddetti “giochi da maschi”, mentre i bambini, soprattutto a partire dalla scuola primaria, evitano accuratamente i “giochi da femmine”¹¹⁰. I bambini e le bambine sono più facilmente accettati dai loro compagni e dalle loro compagne se giocano con giocattoli “adeguati” al loro sesso: fra i quattro e i cinque anni questa percezione di adeguatezza dipende dall’aver osservato compagni o compagne giocare con uno specifico oggetto o materiale, che viene così contrassegnato con una marca di genere.

Il desiderio di essere accettati dai pari, di giocare ancora con loro e la volontà di evitare reazioni negative da parte del gruppo rappresentano fattori motivazionali che contribuiscono a determinare la scelta di un gioco piuttosto che un altro. È come se vi fosse un messaggio implicito. D’altro canto, i bambini come gli adulti gravitano verso gli ambienti a loro congeniali e gli ambienti sociali si caratterizzano, per di più, per le differenze di genere. Così viene a crearsi un intreccio stretto tra le risorse sociali a disposizione e le scelte di genere nei giochi: può verificarsi anche il caso contrario e cioè che all’interno di un gruppo non bilanciato per sesso, maschi e i femmine diventino quasi interscambiabili. Naturalmente ci si chiede quanto il peso dei fattori di contesto, le scelte dei genitori, degli adulti e l’influenza dei media, vincolino e determinino le differenze di genere osservate nel gioco ed influenzino gli orientamenti di gioco dei bambini.

In primo luogo le aspettative e il comportamento degli adulti variano in rapporto al sesso del bambino. Ad esempio, se si considerano le stanze dei bambini, cioè i luoghi in cui essi trascorrono buona parte del tempo, si nota che solitamente sono predisposte dai genitori in modo diverso in rapporto al genere dei figli. Vari studi documentano come le scelte di gioco dei bambini riflettano le scelte fatte dai genitori e dagli adulti in generale nell’acquistare giocattoli diversi, maschili o femminili, in funzione del sesso del bambino. Gli adulti hanno aspettative diverse e incoraggiano attività appropriate al genere sin da tenera età.

I genitori sembrano assecondare comportamenti tipizzati sessualmente non solo nel gioco ma, anche, in altri ambiti della vita quotidiana e della relazione. In genere le spinte a comportarsi in modi congruenti con il proprio sesso e a scegliere, pertanto, attività e giochi diversi per bambini e bambine dipende dalla concomitanza di una serie di fattori, tra cui i più forti sembrano essere le aspettative degli adulti, la pressione dei pari e le influenze dei media. Questi ultimi, essenzialmente televisione e pubblicità, agiscono suggerendo i personaggi di fantasia nei quali i bambini si identificano e i modelli di comportamento ai quali conformarsi. La televisione influenza la visione che i bambini hanno della realtà sociale: non solo alimenta immagini stereotipate, ma le rinforza laddove sono già formate.

In definitiva, è possibile contrastare efficacemente gli stereotipi sessuali solo in età precoce perché, con l’andar del tempo, gli atteggiamenti si consolidano e la possibilità di modificare pregiudizi legati ai ruoli sessuali si fa sempre più remota.

§ 8)) La valenza educativa del gioco infantile nella società postmoderna

Con Bettelheim, possiamo affermare che l’importanza del gioco nell’educazione e nella socializzazione è stata, per molto tempo, riconosciuta nella teoria psicopedagogica, ma negata nella pratica¹¹¹. Il gioco era, infatti, soltanto associato al divertimento, alla ricreazione; il focus centrale dell’analisi dell’attività ludica era incentrato sul significato dell’attività in se stessa e non sugli esiti e sui prodotti; era il tempo concesso prima di dedicarsi a cose più serie o una pausa dopo prolungati impegni di studio, relegato ai margini della giornata scolastica e confinato nella sfera del tempo libero. Spesso così ha assunto la funzione di premio, di ricompensa e di rinforzo di condotte positive, mentre il suo valore intrinseco è stato trascurato e il suo significato autentico sconosciuto; l’aspetto educativo, in definitiva, totalmente taciuto.

L’istinto del gioco è innato nell’essere umano (come del resto anche negli animali) e i componenti valoriali attribuibili o talvolta già manifesti nel gioco possono essere molteplici, come ad esempio:

¹¹⁰ Cfr. www.docenti.org.

¹¹¹ B. BETTHELEIM, *Gioco e educazione*, in A. Bondioli, *Il buffone e il re*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia 1989, p.66.

- *L'attività ludica contribuisce a formare la mente e il fisico*
- *Attraverso il gioco il bambino impara a vivere*
- *Il gioco è occasione di socializzazione*
- *Il gioco facilita l'integrazione*
- *Il gioco è formazione ed educazione*
- *Il gioco stimola la fantasia, l'inventiva, la creatività*
- *Il gioco abitua alla competizione*
- *Il gioco sviluppa l'autonomia nel bambino*

In realtà il gioco, in tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, logiche e proto-scientifiche, assume una valenza educativa determinante nel processo di evoluzione che va dall'infanzia all'età adulta (e poi continua nelle forme adeguate anche nell'adulto e nell'anziano, ma si tratta di argomenti che esulano dal nostro). Tali sono le sue virtù formative, terapeutiche, equilibratrici che negli ultimi anni la letteratura psicopedagogica, e non solo, ha cercato di cogliere ed argomentare la molteplicità dei suoi aspetti e delle sue caratteristiche. Quella mentalità comune che vedeva l'esperienza ludica soltanto come sinonimo di ristoro e ricreazione è stata abbandonata, mentre se ne è cercato di metterne in luce la ricchezza fenomenica e la molteplicità di espressioni e di articolazioni.

Si è giunti così alla conclusione che il gioco sia, per sua natura, educante; è infatti attraverso il fenomeno ludico che il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare, per tentativi ed errori, le convinzioni sulle cose e sugli altri. È l'asse, lo sfondo, il clima in cui l'identità del bambino arriva a consolidarsi. L'attività ludica, dunque, è più che un semplice divertimento: in realtà, essa è qualcosa di spontaneo e automotivato e costituisce un mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto, la realtà manipolata e trasformata, un mezzo che rende possibile la scoperta e la conoscenza di se stessi.

In tal senso, il gioco è campo privilegiato di osservazione in quanto, per la spontaneità che lo contraddistingue, costituisce un contesto valido nel quale è possibile osservare tutti i vari e diversi stili individuali, nonché tutte le peculiarità attinenti ad ogni singolo soggetto. In conclusione si rivela un prezioso alleato per l'adulto, sia esso genitore o insegnante, per ricavare una più approfondita conoscenza del fanciullo e orientare più efficacemente la propria azione educativo-didattica o riabilitativo-terapeutica. Ciò che è opportuno sottolineare, perché merita il maggiore approfondimento, è come soltanto attraverso l'attività ludica sia possibile assicurare all'infanzia piena soddisfazione dei suoi bisogni fondamentali.

L'esperienza ludica è capace di rispondere e soddisfare i bisogni autentici dell'infanzia con particolare riguardo a quelli che sembrano oggi maggiormente mortificati e deprivati, ovvero come dire che le "naturali" motivazioni alla comunicazione, socializzazione, fare da sé, costruzione totalizzano col gioco l'occasione vincente per espandere ed esaltare le loro virtuali potenzialità formative¹¹². Mettere il bambino nelle condizioni di poter soddisfare i suoi bisogni declassati e deprivati significa riqualificare la dimensione ludica come *controveleno* vincente nei confronti di modelli etico-sociali e culturali "conformistici e riduttivi"¹¹³. Frabboni è il principale autore che porta avanti tale questione, segnalando il ludico come l'antidoto alle nuove povertà dell'infanzia, quindi nei confronti di tutti quegli aspetti alienanti che sono propri della società postmoderna.

Verso la fine del XX secolo, pur esaurite le certezze in uno sviluppo infinito (Progresso) e nella forza della ragione illuministica che avevano connotato la Società moderna o industriale, infatti, si avvia la Società postmoderna con la Mondializzazione delle produzioni e dei mercati mediante la rinnovata potenza della tecnologia (Telematica e Società Comunicazionale), il sempre maggior potere delle sue burocrazie (Tecno-crazia) e l'espansione del settore Terziario, ma con la definitiva caduta del legame tra la persona e la sua comunità (culturale, produttiva, espressiva e comunicativa) per l'introduzione di prospettive e dimensioni molto più ampie, pluri-etniche, plurireligiose e plurilinguistiche e proprio per questo prive dei significati relazionali delle precedenti. Si sviluppa, intanto, un imponente movimento mondiale di migrazione dai paesi del Terzo e Quarto mondo a quelli dell'Antico e del Nuovo. Così l'educazione, come Socializzazione, si reticola, meticcandosi, per la costruzione di personalità più aperte e complesse, ma più fragili e senza identità, e invece come Istruzione, si standardizza su generici canoni internazionali, necessari

¹¹² F. FRABBONI, PINTO MINERVA, *Manuale di Pedagogia generale*, Bari, Laterza, 1999, p.62.

¹¹³ CALLARI, GALLI, *Voglia di giocare*, Milano, Franco Angeli, 1982, p.49.

indicatori per gli Stati, ma spesso privi di riferimenti alle culture contestuali, e si espande a tutta la vita (Lifelong Learning)¹¹⁴.

Quella postmoderna è una società “in accentuato movimento sociale, culturale e politico cui consegue nella proclamazione dei valori un riconoscimento condiviso e generale della centralità dei diritti dei bambini e dei fanciulli, proclamati più volte in sede mondiale, mentre il riconoscimento dell'autentica condizione infantile non può negare fenomeni negativi sia sul piano collettivo che su quello individuale. L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'io, di significato, di appartenenza e di autonomia”¹¹⁵. Lo sviluppo della famiglia si connota in direzione della dimensione nucleare e della maggior affermazione sociale col lavoro della donna, tendenze che possono favorire una maggior presa di responsabilità sull'educazione dei figli, ma anche da “vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi”¹¹⁶. E non stiamo parlando degli strati sociali poveri o delle società investite da fenomeni di carestia o malattia o guerra.

§ 9) La genesi e lo sviluppo del gioco

Ancor prima di analizzare i benefici che il bambino trae dalla pratica di una qualsiasi attività ludica, appare quasi doveroso considerare la genesi e l'evoluzione del gioco, in relazione allo sviluppo psicofisico dell'infante, nonché agli stadi individuati da Piaget. La nascita del gioco può essere collocata in forma embrionale fin a partire dallo stadio delle azioni adattive puramente riflesse¹¹⁷ (secondo Gross, infatti, il gioco è un pre-esercizio degli istinti essenziali). Nel primo stadio della fase senso-motoria, così, ad esempio, accade che la suzione dia luogo a degli esercizi a vuoto, fuori dai pasti¹¹⁸. Il gioco nasce, dunque, sia inizialmente dalla tensione dello sforzo adattivo delle reazioni innate, che in seguito dall'esercizio delle attività messe in atto dal bambino per il solo piacere di dominarle e di ricavarne un sentimento di virtuosità o di potenza.

Nel corso del secondo stadio¹¹⁹, infatti, il gioco sembra già ripetere una parte delle condotte adattive. I giochi della voce al tempo delle prime lallazioni, i movimenti della testa e delle mani accompagnati da sorrisi, da mimica di divertimento, appartengono già al “gioco”; in senso generale, le “reazioni circolari primarie” sono ludiche. Si può affermare, dunque, che, durante i primi mesi dell'esistenza, tutto è gioco a parte alcune eccezioni come la nutrizione o le emozioni quali la paura e la collera e gli stati connessi al dolore e al piacere.

¹¹⁴ Tratto da M. P. Dellabiancia, *Introduzione alla Pedagogia sperimentale*, in WWW.dellabiancia.it

¹¹⁵ Dal testo del DECRETO 3 GIUGNO 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. (Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 139 del 15 giugno 1991). INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE, Art. 2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

¹¹⁶ Ivi

¹¹⁷ Dalla nascita al primo mese emergono modalità reattive innate: pianto, suzione, vocalizzo ecc., che il bambino utilizza per sopravvivere e comunicare col mondo esterno. L'esercizio frequente di questi riflessi, in risposta a stimoli provenienti dal suo organismo o dall'ambiente, porta all'instaurarsi di “abilità e abitudini”. Ad es. dopo i primi giorni di vita il neonato trova il capezzolo molto più rapidamente che all'inizio; ma succhia sempre il dito, anche se lo discrimina dal capezzolo o dal ciuccio, perché smette di succhiarlo se viene attaccato al seno o gli si offre il biberon. Non c'è ancora né imitazione né gioco vero e proprio, però il bambino è stimolato a piangere dal pianto di altri bambini.

¹¹⁸ J. S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (a cura di), *Il gioco*, Roma, Armando, 1981, p. 63.

¹¹⁹ Dal secondo al quarto mese. Per “reazione circolare” s'intende la ripetizione di un'azione prodotta inizialmente per caso, che il bambino esegue per ritrovarne gli interessanti effetti. Grazie alla ripetizione, l'azione originaria si consolida e diventa uno schema che il bambino è capace di eseguire con facilità anche in altre circostanze: ad es. toccandogli il palmo della mano, reagisce volontariamente chiudendo il pugno, come per afferrare l'oggetto; oppure gira il capo per guardare nella direzione da cui proviene il suono. Particolare importanza ha la coordinazione tra visione e prensione: ad es. è capace di prendere in mano un giocattolo dopo averlo visto.

Durante il terzo stadio¹²⁰ o “delle reazioni circolari secondarie”, la combinazione tra gioco e assimilazione¹²¹ intellettuale è un po' più avanzata. In effetti, dal momento in cui le reazioni circolari coinvolgono non più soltanto il proprio corpo ma, anche, gli oggetti manipolati con intenzionalità crescente, si aggiunge al semplice “piacere funzionale”, quel “piacere di essere la causa di ...”; l'azione sulle cose si trasforma così immancabilmente in un gioco¹²². Nel corso del quarto stadio¹²³ o “della coordinazione degli schemi secondari”, si può segnalare l'apparizione di due novità che riguardano il gioco. In primo luogo, le condotte più caratteristiche di questo periodo, o “applicazione degli schemi noti a situazioni nuove” sono eseguite per pura assimilazione, vale a dire per il piacere di agire, senza alcuno sforzo di adattamento in vista di raggiungere uno scopo determinato. In secondo luogo, la mobilità degli schemi permette la formazione di vere e proprie combinazioni ludiche ed il soggetto passa da uno schema all'altro soltanto per impossessarsene: gli schemi si succedono senza uno scopo esterno.

Nel quinto stadio¹²⁴, si assiste ad un passaggio che va dalle condotte tipiche del quarto stadio al simbolo ludico del sesto, con particolare riferimento alla “ritualizzazione” degli schemi che, uscendo dal loro contesto adattivo, sono come imitati o “recitati” plasticamente. In relazione con le “reazioni circolari terziarie” si verifica spesso, infatti, che in occasione di un avvenimento fortuito, il bambino si diverta a combinare dei gesti senza rapporto tra loro e senza cercare realmente di sperimentare. Il bambino ripete quei gesti ritualmente, dando luogo ad un gioco di combinazioni motrici nuove e immediatamente, o quasi, ludiche. I rituali di questo stadio prolungano quelli del precedente, con la differenza che mentre quelli del quarto stadio consistono semplicemente nel ripetere ed associare degli schemi già costituiti in una finalità non ludica, questi si costituiscono quasi subito in gioco e denotano una grande ricchezza di combinazioni. Questo progresso nel senso della ritualizzazione ludica degli schemi comporta uno sviluppo correlativo nel senso del simbolismo. Certamente, in questa condotta non interviene ancora la coscienza di “far finta”, poiché il bambino si limita a riprodurre gli schemi in questione senza applicarli simbolicamente a dei nuovi oggetti.

¹²⁰ Dal quarto all'ottavo mese il bambino dirige la sua attenzione al mondo esterno, oltre che al proprio corpo. Cerca di afferrare, tirare, scuotere, muovere gli oggetti che stimolano la sua mano per vedere che rapporto c'è tra queste azioni e i risultati che ne derivano sull'ambiente. Ad es. scopre il cordone della campanella at-taccata alla culla e la tira per sentire il suono. Ancora non sa perché le sue azioni provocano determinati effetti, ma capisce che i suoi sforzi sono efficaci quando cerca di ricreare taluni eventi piacevoli, visivi o sonori.

¹²¹ Piaget distingue due processi caratterizzanti ogni adattamento: l'assimilazione e l'accomodamento che si avvicendano durante l'età evolutiva. Si ha assimilazione quando un organismo applica alla situazione un'atto che fa già parte del suo repertorio e che non viene modificato (p.es. un bambino di pochi mesi che afferra un oggetto nuovo per batterlo sul pavimento: siccome le sue azioni di afferrare e battere sono già acquisite, ora per lui è importante sperimentarle col nuovo oggetto). Questo processo predomina nella prima fase di sviluppo susseguente ad una fase di equilibrio. Nella seconda fase, invece, prevale l'accomodamento: quando il bambino può svolgere un'osservazione attiva sull'ambiente tentando altresì di dominarlo, le vecchie condotte si modificano al contatto con eventi ambientali mutevoli (p.es. se il bambino precedente si accorge che l'oggetto da battere per terra è difficile da maneggiare, cercherà di coordinare meglio la presa dell'oggetto). Anche l'imitazione è una forma di accomodamento, poiché il bambino modifica se stesso in relazione agli stimoli dell'ambiente. Un buon adattamento all'ambiente si realizza quando assimilazione e accomodamento sono ben integrati tra loro nelle fasi di sviluppo d'equilibrio.

¹²² J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 129.

¹²³ Coordinazione mezzi-fini: dall'ottavo al dodicesimo mese. Il bambino comincia a coordinare in sequenza due schemi d'azione (p.es. tirare via un cuscino per prendere un giocattolo sottostante). In tal modo riesce a utilizzare mezzi idonei per il conseguimento di uno scopo specifico. L'intenzionalità si manifesta anche nella comunicazione con gli adulti (ad es. punta il dito verso il biberon per farselo dare). Inizia inoltre a capire che gli oggetti possono essere sottoposti a vari schemi d'azione, come scuotere, spostare, dondolare ecc. Gradualmente si rende conto che gli oggetti sono indipendenti dalla sua attività percettiva o motoria.

¹²⁴ Reazioni circolari terziarie (e scoperta di mezzi nuovi mediante sperimentazione attiva) dai 12 ai 18 mesi il bambino, nel suo comportamento abituale, ricorre sempre più spesso a modalità diverse per ottenere effetti desiderati. Inizia il “ragionamento”. Mentre prima, per eseguire una sequenza di azioni, doveva partire dall'inizio, ora può interrompersi e riprendere l'azione a qualsiasi stadio intermedio. Inoltre egli è in grado di scoprire la soluzione dei suoi problemi, procedendo per “prove ed errori”. Quindi esiste per lui la possibilità di modificare gli schemi che già possiede. Ad es. dopo aver tentato, invano, di aprire una scatola di fiammiferi, esita per un attimo e poi riesce ad aprirla. Infine può richiamare alla memoria gli oggetti assenti, grazie alle relazioni che intercorrono tra un oggetto e la sua possibilità di utilizzo.

Con il sesto stadio¹²⁵, infine, il simbolo ludico si stacca dal rituale, il piccolo mette in atto schemi simbolici, grazie ad un progresso decisivo che tende alla rappresentazione. Per la prima volta, si osservano condotte caratteristiche del simbolo ludico: la finzione o sentimento del “come se”, che si differenziano dai semplici giochi motori. Il bambino utilizza degli schemi abituali e già, per la maggior parte, ritualizzati durante i giochi dei precedenti tipi, ma invece di azionarli in presenza degli oggetti ai quali essi sono ordinariamente applicati, egli assimila ad essi dei nuovi obiettivi. Questi nuovi oggetti, inoltre, sono utilizzati all'unico scopo di permettere al soggetto di mimare o evocare gli schemi in questione: è proprio l'unione di queste due condizioni che caratterizza l'inizio della finzione, quindi, il simbolo e non più soltanto gioco motorio. Vi è dunque, ed è la caratteristica del gioco simbolico in opposizione al gioco puramente motorio, imitazione ed assimilazione ludica nello stesso tempo.

§ 10) Le tre strutture del gioco infantile: esercizio, simbolo e regola

Dopo aver fatto riferimento alla nascita del gioco, è opportuno prendere in esame i tre grandi tipi di strutture che caratterizzano i giochi infantili e che s'impongono sulla classificazione di dettaglio: l'esercizio, il simbolo e la regola, mentre i giochi di “costruzione” fanno da transizione tra questi tre tipi e le condotte adattive¹²⁶. Alcuni giochi non suppongono alcuna tecnica particolare: semplici *esercizi*, essi mettono in opera un insieme di varie condotte che non hanno altro fine che, il puro piacere del funzionamento. Il bambino mette in atto tali azioni solo per divertimento e non per necessità o per apprendere una condotta nuova. Il gioco di semplice esercizio, senza intervento di simboli o finzioni né di regole, è ciò che caratterizza in particolare le condotte animali. Quando un gattino, ad esempio, corre dietro ad una foglia morta o ad un gomitolino, non c'è alcuna ragione di supporre che esso consideri tali oggetti come i simboli di un topolino. Nel bambino il gioco d'esercizio è il primo ad apparire ed è quello che caratterizza gli stadi dello sviluppo preverbale, in opposizione con lo stadio nel corso del quale ha inizio il gioco simbolico, pertanto l'attività ludica oltrepassa ampiamente gli schemi riflessi e si prolunga in quasi tutte le azioni. Benché sia essenzialmente senso-motorio, il gioco di esercizio può interessare anche le funzioni superiori: ad esempio fare delle domande per il piacere di interrogare, senza nutrire alcun interesse per la risposta¹²⁷.

Una seconda categoria di giochi infantili è ciò che viene definita *gioco simbolico*. Al contrario del gioco di esercizio, che non presuppone il pensiero, né alcuna struttura rappresentativa specificatamente ludica, il simbolo implica la rappresentazione di un oggetto assente, poiché esso è paragone tra un elemento dato ed un elemento immaginato, una rappresentazione fittizia, poiché questo paragone consiste in un'assimilazione deformante. Per esempio, il bambino che muove una scatola immaginando un'automobile, rappresenta simbolicamente quest'ultima mediante la prima e si contenta di una finzione, poiché il legame tra il significante ed il significato rimane del tutto soggettivo. In quanto implicante la rappresentazione, il gioco simbolico appare soltanto nel corso del secondo anno dello sviluppo infantile.

Tuttavia, tra il simbolo propriamente detto ed il gioco di esercizio esiste un termine intermedio che è il simbolo in atti o in movimenti, senza rappresentazione: per esempio, il rituale dei movimenti eseguiti da un bambino per addormentarsi è dapprima, solo derivato dal suo contesto e riprodotto per gioco in presenza del guanciale, poi infine viene imitato in presenza di altri oggetti (nel sesto stadio), che segna l'inizio della rappresentazione. Questa continuità non prova che il simbolo sia già contenuto nell'assimilazione ludica senso-motoria, ma mostra, invece, che quando il simbolo viene ad innestarsi sull'esercizio senso-motorio, esso non sopprime affatto

¹²⁵ Comparsa della funzione simbolica: dai 18 mesi in poi. Il bambino è in grado di agire sulla realtà col pensiero. Può cioè immaginare gli effetti di azioni che si appresta a compiere, senza doverle mettere in pratica concretamente per osservarne gli effetti. Egli inoltre usa le parole non solo per accompagnare le azioni che sta compiendo (nominare o chiedere un oggetto presente), ma anche per descrivere cose non presenti e raccontare quello che ha visto-fatto qualche tempo prima. Il bambino riconosce oggetti anche se ne vede solo una parte. È in grado di imitare i comportamenti e le azioni di un modello, anche dopo che questo è uscito dal suo campo percettivo. Sa distinguere i vari modelli e sa imitare anche quelli che per lui hanno un'importanza di tipo affettivo. Vedi ad es. i giochi simbolici che implicano “fingere di fare qualcosa” o “giocare un ruolo”.

¹²⁶ J. PIAGET, *Op. cit.*, p. 161.

¹²⁷ *Ivi*, pp. 163-164.

quest'ultimo, ma semplicemente lo subordina. La maggior parte dei giochi simbolici, salvo le costruzioni di pura immaginazione, mettono in opera dei movimenti e degli atti complessi. Essi sono insieme, senso-motori e simbolici, ma vengono definiti simbolici nella misura in cui il simbolismo integra a sé gli altri elementi. Inoltre, le loro funzioni si discostano sempre più dal semplice esercizio: la compensazione, la realizzazione dei desideri, la soppressione dei conflitti ecc. si aggiungono continuamente al mero piacere di sottomettere la realtà¹²⁸.

Ai giochi simbolici, infine, si sovrappone, nel corso dello sviluppo, una terza grande categoria, che è quella delle *regole*. Al contrario del simbolo, la regola suppone necessariamente le relazioni sociali o interindividuali. Un semplice rituale senso-motorio, come quello di camminare lungo una balconata toccando col dito tutte le sbarre, non costituisce una regola. La regola è un ordine imposto dal gruppo tale che la sua violazione sia avvertita come una colpa. Come il gioco simbolico, che include frequentemente un insieme di elementi senso-motori, anche il gioco di regole può avere lo stesso contenuto dei giochi precedenti. Esso, tuttavia, presenta in più un elemento nuovo, la regola, che differisce dal simbolo tanto quanto questo dal mero esercizio e che deriva necessariamente dall'organizzazione collettiva delle attività ludiche.

Esercizio, simbolo e regola sembrano essere dunque i tre ordini successivi che caratterizzano le grandi classi di giochi, dal punto di vista delle strutture mentali. Esiste, tuttavia, anche una quarta tipologia di giochi, quelli di costruzione o di creazione propriamente detti che segnano, sempre per Piaget, una trasformazione interna della nozione di simbolo nel senso di una rappresentazione adattata. Quando il bambino invece di rappresentare una barca con un pezzo di legno costruisce realmente una barca, incavando il legno, sistemando delle vele e ponendo delle panche, il significante finisce per confondersi col significato stesso ed il gioco simbolico con una reale imitazione del battello¹²⁹. Se si concepiscono le tre classi di giochi di esercizio, di simbolo e di regole come corrispondenti a tre ordini diversi, per Piaget è evidente che i giochi di costruzione non definiscono un ordine in più tra gli altri, ma occupano, nell'ambito del secondo e soprattutto del terzo ordine, una posizione situata a metà strada tra il gioco ed il lavoro intelligente, o tra il gioco e l'imitazione.

In realtà, però, il gioco di costruzione implica tutta un'attività di ordinamento di atti e di classificazione di strumenti e comporta un'ideazione sulla trasformazione dei materiali, rappresentando così una sorta di ulteriore passaggio, pur restando nella dimensione ludica che continua a motivare la ricerca del bambino prima e del ragazzo poi, nella costruzione delle immagini mentali che, dalla posizione statica della copia in presenza dell'originale o in rievocazione del suo ricordo in assenza del medesimo, devono passare a quella dinamica dell'anticipazione intenzionale del prodotto: per fare una costruzione, infatti, si deve avere in mente un progetto; in tal senso sono di grande interesse per la dimensione educativa e didattica e ottengono un grande riconoscimento nella formazione dei disabili.

Nella fenomenologia del gioco infantile, poi, il gioco di costruzione ha sì un'evidenza più viva in concomitanza coi giochi simbolici e di regole, ma non va taciuto che sussiste ampiamente anche nella fase del gioco funzionale, seppure non ottenga generalmente per le semplici azioni su cui si applica (ad esempio mettere sopra o sotto o vicini o lontani l'uno dall'altro due oggetti, nell'attuazione del gioco funzionale di manipolazione, ma nella prospettiva della costruzione della torre, se mette sopra ecc.), quell'attenzione che realizza soltanto chi, invece, si occupa di favorire l'integrazione scolastica con la realizzazione di un atto cognitivo in soggetti dalla forte difficoltà di comprensione.

§ 11) Dall'esplorazione al gioco

Le prime attività di gioco del bambino possono essere considerate esplorative e di manipolazione e il loro sviluppo viene favorito dalle interazioni con l'ambiente e con le persone che lo frequentano¹³⁰. Inizialmente il gioco coincide con l'attività globale; resta presente per un lungo periodo come momento tipico dell'azione e del comportamento infantile e, come abbiamo visto, a seconda delle diverse fasi dello sviluppo psicofisico prende di volta in volta forme e caratteristiche diverse. È per soddisfare questo bisogno di attività e di esplorazione delle cose che l'adulto talvolta introduce anche i giocattoli nel campo dell'azione del bambino; elementi che aiutano ad orientare

¹²⁸ *Ivi*, p. 165.

¹²⁹ *Ivi*, pp. 166- 167.

¹³⁰ C. PAGNOTTA, *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci Faber, 2007, p. 99.

una realtà esistenziale ancora troppo grande e complessa per essere globalmente e direttamente esplorata.

I giochi assumono, dunque, un duplice significato: da un lato rispondono ad esigenze fisiologiche di movimento e di esplorazione tattile, sonora, olfattiva e visiva; dall'altro, attraverso la riduzione del reale a misura del bambino, gli permettono di arricchire le sue facoltà e le sue conoscenze per arrivare al graduale riconoscimento dell'oggettività del mondo esterno, sviluppando capacità di controllo, di intervento e trasformazione, di esercizio e creatività¹³¹. Così il bambino si diverte ad osservare i movimenti delle proprie mani, a battere su un piano per provocare rumore, a prendere e lasciare gli oggetti, a portarli alla bocca, a passarli da una mano all'altra, a colpire oggetti sospesi e osservare la loro oscillazione¹³². Il mondo del bambino, inizialmente centrato sulla scoperta di sé e dell'altro, progressivamente si arricchisce per la presenza di oggetti, cose da guardare, da prendere e esplorare.

Le prime risposte dei bambini nei confronti degli oggetti non familiari sono caute, quasi diffidenti: man mano che il piccolo prende confidenza con le cose, la sua azione progredisce dall'esplorazione alla manipolazione e infine al gioco. I tempi dell'esplorazione e del gioco, dunque, non coincidono e in linea generale si può dire che il gioco ha inizio soltanto quando si è esaurito l'effetto della novità e il bambino ha acquisito familiarità con i nuovi oggetti. A livello comportamentale e funzionale le differenze e le somiglianze tra esplorazione e gioco sono numerose. Sia l'esplorazione che il gioco servono ad acquisire informazioni sugli oggetti; tuttavia, mentre l'esplorazione fornisce informazioni sulle proprietà degli oggetti (forma, grandezza, peso, colore, consistenza, rigidità, temperatura), il gioco serve a dare informazioni su quello che si può fare con essi. Esplorazione e gioco, pur differenziandosi nelle funzioni, rappresentano, quindi, due facce della stessa medaglia, la relazione tra bambino e il mondo fisico.

I bambini sono più concentrati e resistono maggiormente alle interruzioni quando sono intenti ad esplorare qualcosa, il loro battito cardiaco è più regolare, i comportamenti sono più stereotipati e meno flessibili, diverso da ciò che accade, invece, durante il gioco. L'esplorazione dipende dalla novità e dalla complessità dell'oggetto e anche in questo si differenzia dal gioco, che, come si è detto, diventa possibile solo quando l'oggetto è ormai familiare. Con la crescita del bambino, il tempo dedicato all'esplorazione diminuisce e aumenta il tempo di gioco. Lo sviluppo cognitivo e l'incremento delle abilità motorie determinano l'ampliamento e la differenziazione dell'attività esplorativa: le risposte alle novità sono diverse in base all'età del bambino, alla natura dello stimolo ed al contesto interpersonale. Prima dei sei mesi i bambini non mostrano esitazioni o timori nei confronti degli oggetti nuovi, sociali e non, mentre dopo i sei mesi diventano molto più prudenti ed esitanti non soltanto verso le persone sconosciute ma, anche, verso gli oggetti nuovi.

Nell'attività esplorativa del bambino durante l'infanzia si possono riconoscere alcune direzioni di sviluppo, che sono state ampiamente documentate. Innanzitutto l'esplorazione, dapprima indifferenziata, diventa sistematica e orientata allo scopo, ciò significa che le prime forme di esplorazione sono generiche, non determinate dalla natura dell'oggetto mentre, con l'andare del tempo, le azioni diventano finalizzate e congruenti con le specifiche caratteristiche delle cose. La seconda linea di sviluppo, invece, riguarda le modalità di manipolazione degli oggetti. Questi ultimi vengono in una prima fase manipolati uno alla volta per essere in seguito, con l'avanzare dell'età, combinati tra loro in modo pianificato, allo scopo di trovare le relazioni che li collegano.

Nei primi mesi di vita il bambino sembra guidato nell'interesse verso gli oggetti dalla scoperta della propria capacità di agire in modo efficace. Tra il secondo e il terzo mese di vita la presa dell'oggetto da parte del bambino diventa bimanuale, le mani hanno una maggiore mobilità, l'esplorazione appare più sistematica e riguarda non più un solo particolare saliente, ma le varie caratteristiche dell'oggetto. Un progresso molto importante nella relazione con il mondo fisico è reso possibile dalla coordinazione oculo-manuale e dall'abilità di prendere le cose e di portarle alla bocca. L'evoluzione di questa abilità coinvolge sia il movimento del braccio verso l'oggetto, sia il gesto della prensione vera e propria: all'inizio, per quanto riguarda il braccio, il movimento del bambino è casuale, disordinato, sembra quasi "spazzare" l'oggetto piuttosto che avvicinarsi ad esso; successivamente, con l'aumento del controllo motorio, la "mira" verso l'oggetto diventa più accurata e precisa.

¹³¹ P. CILENTO, A. MELUCCI FABBRINI, D. PEREGO, *Il giocattolo, il bambino, la società*, Lodi, Il Puntoemme/Emme Edizioni, 1975, p. 46.

¹³² C. PAGNOTTA, *Op.Cit.*, p. 99.

Anche il gesto di prendere subisce un'evoluzione e dalla prensione palmare, senza il pollice, si va verso una presa più efficiente che utilizza il pollice con le altre dita della mano. Una volta scoperta la possibilità di prendere e trattenere l'oggetto per guardarlo o per ispezionarlo con le dita, inizia un'intensa attività rivolta agli oggetti: questa attività comprende nei primi mesi l'estensione della stessa azione a tutto ciò che capita tra le mani (ad esempio, ogni cosa viene portata alla bocca, trasferita da una mano all'altra, oppure buttata in terra) ed è seguita, nel secondo semestre di vita, dall'esplorazione delle differenze, cioè dalla manipolazione selettiva in funzione di specifiche proprietà delle cose.

All'inizio quindi, come aveva notato Piaget, la motivazione del bambino non nasce dall'oggetto in sé, ma dall'azione. Successivamente, dagli 8-9 mesi in poi, l'attenzione si sposta all'oggetto e a che cosa si può fare con esso. In questo periodo si osserva ciò che Bruner ha definito, rivisitando il concetto piagetiano di esercizio, il "gioco di padronanza", e cioè il desiderio di andare oltre i confini delle competenze da poco acquisite. È possibile notare, dunque, un bambino ormai capace di controllare l'oggetto senza che gli cada di mano e in grado di mettere in atto un intenso programma di variazione sul "cosa poter fare con quell'oggetto", perciò lo scuoterà, lo batterà sulla sedia o sul piattino del seggiolone, lo guarderà e infine lo farà cadere. In altre parole, lo stesso oggetto entrerà a far parte di diversi schemi di azione e il bambino esplorerà in modo sistematico le varie possibilità offerte dalle diverse azioni.

Nel corso dei primi due anni il bambino sviluppa molteplici schemi di manipolazione che vanno dalla semplice esplorazione oro-buccale all'esplorazione visiva, dalla manipolazione generica a quella funzionale, per arrivare, infine, alla combinazione spazio-temporale e causale di più oggetti messi insieme in modo appropriato. L'attività di esplorazione e di manipolazione degli oggetti è influenzata da numerosi fattori: la novità e la complessità dello stimolo, la qualità e la quantità dei materiali, le caratteristiche degli ambienti in cui si trovano i bambini e le differenze individuali. I materiali nuovi influenzano il tipo di risposta messa in atto dai bambini, i quali cercano di ridurre gli elementi di incertezza attraverso l'esplorazione delle caratteristiche dell'oggetto.

Una volta acquisita familiarità con gli oggetti, un altro aspetto che influenza l'attività dei bambini riguarda la diversità tra i vari materiali di cui sono fatti: ad esempio, creta, sabbia, legno, plastica e poi blocchi colorati, colori a dita, colori liquidi e così via; tutti substrati che se, da un lato, favoriscono la manipolazione finalizzata a costruire qualcosa, soprattutto nei bambini più grandi, dall'altro, scoraggiano l'interazione sociale, sollecitando piuttosto l'attività individuale. Il luogo fisico è un altro fattore determinante per il comportamento esplorativo e ludico dei bambini: trovarsi all'aperto, nel cortile della scuola o in un parco pubblico, ad esempio, è cosa ben diversa dall'essere dentro un'aula scolastica o a casa propria con gli amici. Un ulteriore elemento indagato dallo studio dell'esplorazione infantile riguarda il rapporto tra le differenze individuali e il comportamento esploratorio dei bambini.

Dagli studi condotti su questo tema sono risultate alcune associazioni positive tra sviluppo dei processi cognitivi ed attività d'esplorazione: ad esempio, i bambini che hanno capacità di attenzione prolungata mostrano un'attività esplorativa più complessa e differenziata. La maturità cognitiva della manipolazione degli oggetti a 12 mesi è risultata positivamente correlata a una misura globale di intelligenza alla stessa età; lo stile del comportamento esplorativo, valutato in termini di continuità, estensione e durata, risulta collegato alle capacità di soluzione dei problemi valutati in periodi successivi. In particolare, quest'ultimo risultato indica una direzione di indagine promettente, perché si potrebbe ipotizzare che l'attitudine a esplorare sia un requisito importante per quelle attività che richiedono la ricerca attiva, la produzione e l'integrazione delle informazioni (come nel gioco di costruzione).

§ 12) Dai giochi di esercizio a "schemi" senso-motori in proiezione simbolica

Per poter dare una giusta interpretazione del gioco in generale è necessario riflettere sui limiti che determinano il passaggio dai giochi di esercizio al gioco simbolico. Si potrebbe dire, infatti, ed in ciò consiste l'originalità del punto di vista di K. Groos, che il gioco simbolico è ancora anch'esso, un gioco di esercizio, ma tale da esercitare quella forma particolare di pensiero che è l'immaginazione come tale¹³³. Esiste una differenza evidente tra i giochi di esercizio intellettuale ed i giochi simbolici. Quando il bambino si diverte a porre delle domande per il piacere d'interrogare o

¹³³ In *Die Spiele des Menschen* K. GROSS classifica, infatti, i giochi simbolici nei giochi di pre-esercizio delle funzioni intellettuali.

ad inventare una storia che sa falsa per il piacere di raccontarla, la domanda o l'immaginazione costituiscono i contenuti del gioco e l'esercizio la sua forma: si può dire allora che l'interrogazione o l'immaginazione vengono esercitate attraverso il gioco.

Quando, invece, il bambino trasforma un oggetto in un altro o attribuisce alla sua bambola delle azioni analoghe alle sue, l'immaginazione simbolica costituisce lo strumento o la forma del gioco e non più il suo contenuto: questo contenuto, allora, è l'oggetto delle attività stesse del bambino ed in particolare della sua vita affettiva che sono evocate e pensate grazie al simbolo (il "maternage", l'avventura, la guerra e così via). Come nei giochi non simbolici, l'esercizio consiste in un'assimilazione funzionale che permette al soggetto di consolidare i suoi poteri senso-motori (uso del corpo o delle cose col corpo) o intellettuali (domande, immaginazione ecc.), così il simbolo gli fornisce i mezzi per assimilare il reale ai suoi desideri o ai suoi interessi: il simbolo prolunga, quindi, l'esercizio in quanto struttura ludica e non costituisce di per sé un contenuto¹³⁴.

Nel gioco di esercizio intellettuale, invece, il bambino non ha interesse per quello che domanda o afferma, perché soltanto il fatto di porre delle domande o d'immaginare lo diverte, mentre nel gioco simbolico egli s'interessa alle realtà simbolizzate, a quelle realtà evocate dall'attività simbolica. In tal senso può essere opportuno, dunque, classificare i giochi simbolici secondo la struttura dei simboli in quanto tali: simboli concepiti come strumenti dell'assimilazione ludica. A questo riguardo, la forma più primitiva del simbolo ludico è una delle più interessanti, poiché segna precisamente il passaggio e la continuità tra l'esercizio senso-motorio ed il simbolismo: lo "schema" simbolico iniziale consiste nella riproduzione di uno schema senso-motorio al di fuori del suo contesto e in assenza del suo obiettivo abituale.

Questi "schemi" simbolici segnano la transizione tra il gioco di esercizio ed il gioco simbolico vero e proprio: del primo, infatti, conservano la caratteristica di esercitare una condotta al di fuori del suo contesto di adattamento originale o della sua finalità specifica, per il semplice piacere di esercitarla (così il bambino che ha appreso lo schema del mezzo passo saltato non alternato funzionalmente scendendo e salendo le scale con riunione dei due piedi su ogni scalino e mantenendo per primo sempre lo stesso piede, replica tale movimento senza salire o scendere le scale per il puro piacere di dominarlo e ripeterlo a piacimento, magari sotto lo stimolo di un ritmo adatto), ma del secondo essi presentano già la capacità d'agire quella condotta modificando il suo significato abituale, seppur in un contesto fittizio creato appositamente, sia in presenza di nuovi oggetti concepiti come semplici sostituti, sia nell'assenza di ogni supporto materiale (come quando fa lo schema del mezzo passo saltato non alternato evocando il galoppo del cavallo in groppa al quale s'immagina d'essere nella storia che sta creando e vivendo fantasticamente).

Ma se lo "schema senso-motorio simbolico" appartiene già ai giochi di simboli, anche se non ne costituisce che una forma primitiva centrata sul soggetto: il bambino si limita a far finta di esercitare una delle sue azioni abituali, senza attribuirle ancora ad altri e senza assimilare gli oggetti tra loro. È così che il bambino fa finta di dormire, di lavarsi, di fare l'altalena su una tavola, di mangiare, di portare e di far venire qualcosa, tanti schemi che egli esercita, non solo senza adattamento attuale, ma ancora simbolicamente, poiché egli agisce in assenza degli obiettivi abituali di queste azioni ed anche in assenza di ogni oggetto reale. Successivamente, il soggetto farà dormire, mangiare o camminare fittiziamente oggetti o soggetti diversi da se stesso e comincerà così a trasformare simbolicamente gli oggetti in uso. Certo l'assimilazione ludica dell'immagine di un oggetto (orsetto, o asciugamano, o palla e così via) ad un altro (cuscino) rimane ancora interiore alla riproduzione della condotta propria (fare finta di dormire) e non se ne distacca, come invece avviene nel periodo successivo, perché rimane sotto la forma di un'assimilazione legata alle azioni attribuite alle cose (posare il capo sul cuscino).

Il simbolo non è dunque ancora liberato a titolo di strumento del pensiero stesso: è la sola condotta, ovvero lo schema senso-motorio, che prende il posto del simbolo e non l'oggetto o la sua immagine in particolare. Staccato dal suo contesto, però, lo schema senso-motorio in proiezione simbolica comincia ad assicurare il primato della rappresentazione sull'azione vera e propria e permette al gioco di assimilare il mondo esterno all'io con mezzi infinitamente più potenti di quelli del semplice esercizio. A partire dallo schema senso-motorio simbolico, si vede così delinearsi la funzione propria del gioco simbolico nel suo complesso.

¹³⁴ J. PIAGET, *Op. cit.*, pp. 174 – 175.

§ 13) Il gioco simbolico

Tra la fine del primo anno di vita e l'inizio del secondo, i comportamenti di gioco delle bambine e dei bambini si modificano profondamente e riguardano la realtà sociale che viene imitata, organizzata e raccontata attraverso il gioco simbolico o di finzione. I bambini fingono di bere, danno il biberon alla bambola, la mettono a letto, parlano al telefono, preparano da mangiare: le azioni per finta sono simulazioni delle attività di routine quotidiana, attraverso le quali si sviluppano le competenze sociali, l'abilità di formare e usare simboli, la capacità di elaborare temi narrativi. Il gioco simbolico e il linguaggio costituiscono le prime e più impressionanti manifestazioni delle precoci competenze simboliche dei bambini. Il gioco simbolico si riconosce perché il bambino mette in atto comportamenti non "letterali", di simulazione, che si differenziano per contrasto dai comportamenti "per davvero" da cui derivano. Gioco simbolico, di finzione o immaginativo sono alcuni dei termini più frequentemente impiegati in modo più o meno interscambiabile per designare un particolare comportamento di gioco, tipico del secondo e del terzo anno di vita. Questi diversi termini indicano esperienze che implicano quattro aspetti:

- la capacità di agire "come se" al di fuori del contesto normale;
- la capacità di usare come materiale di gioco oggetti sostitutivi di quelli reali;
- l'abilità di eseguire azione abitualmente messe in atto da altri;
- l'abilità di collegare schemi di azione differenti in sequenze tematiche coerenti.

Nel corso del secondo anno di vita, con il progredire dell'abilità di simbolizzazione del bambino, anche le forme del gioco simbolico cambiano sostanzialmente. Nei primi atti di finzione il bambino ha un ruolo attivo e i partner reali o immaginari che siano, ne hanno uno passivo: a poco a poco anche la bambola viene fatta "recitare", parla, mangia da sola, cammina. In breve tempo, aumentano le capacità di operare trasformazioni simboliche e diminuisce, pertanto, la necessità di oggetti realistici perché qualsiasi cosa può assumere diverse funzioni o può essere utilizzata in molti modi. Le azioni non saranno più episodiche, ma verranno organizzate in sequenze coerenti e sarà possibile rintracciare un tema di gioco espresso linguisticamente. Ad esempio, se a 12 mesi una bambina farà finta di bere da una tazza vuota o di mangiare, qualche mese più tardi la stessa bambina offrirà alla mamma una tazza di tè immaginaria o preparerà la pappa per imboccare la bambola.

L'evoluzione da un livello di gioco ad un altro corrisponde a tre diversi passaggi di ordine cognitivo: in primo luogo si verifica un processo di decentramento, che consiste nell'estendere l'azione da sé ad altri, seguito poi da un processo di de-contestualizzazione durante il quale le azioni ludiche diventano sempre più indipendenti dai supporti ambientali. Infine, si osserva un processo di integrazione, sostenuto dal linguaggio, attraverso il quale le azioni di gioco sono organizzate in sequenze complesse e vengono pianificate prima di essere realizzate. Il processo di decentramento consente l'estensione delle azioni "per finta" da se stesso agli altri elementi immaginari, che sono prima destinatari passivi, poi coprotagonisti attivi del gioco attraverso l'animazione operata dal bambino. Questa progressione implica il decentramento, in accordo con Piaget, perché il bambino va al di là di se stesso, in senso figurato, quando agisce come se fosse un'altra persona¹³⁵.

Per processo di de-contestualizzazione s'intende la produzione "nel vuoto" di comportamenti familiari quali mangiare, bere, dormire: le azioni dei bambini sono repliche fedeli delle azioni messe in atto nella vita reale, ma si verificano in contesti diversi da quelli ordinari ovvero in totale assenza dei risultati ai quali sono normalmente associati e senza che vi sia all'origine un bisogno effettivo che le motivi. Infine, il processo di integrazione consiste sia nel riferire la stessa azione a diversi partner in successione (se stesso, la mamma, la bambola), sia nel coordinare diversi atti collegandoli tra loro in una sequenza temporale e causale coerente (preparare la pappa, imboccare la bambola, metterla a dormire).

Per quanto riguarda i contesti del gioco simbolico, diversi fattori di natura contestuale influenzano la qualità del gioco dei bambini. La quantità degli oggetti a disposizione dei bambini, il supporto percettivo offerto in base alla verosimiglianza, forma o funzione degli oggetti, la partecipazione di adulti che propongono scenari più o meno vicini all'esperienza diretta dei bambini, sono tutti elementi che influenzano la complessità del gioco. Per quanto riguarda l'effetto degli oggetti, studi sperimentali hanno evidenziato un ordine cronologico nelle azioni dei bambini

¹³⁵ *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Marzo - Aprile, n° 2, anno 2000, p. 10.

con gli oggetti. I bambini più piccoli utilizzano sostituti realistici, simili nelle apparenze e nelle funzioni agli oggetti che rappresentano. Successivamente i bambini si servono di oggetti non connotati per forma o funzione, che si prestano ad una utilizzazione simbolica diversificata e varia, ed infine sono in grado di utilizzare simbolicamente qualsiasi oggetto, essendo anche capaci di giocare in completa assenza di oggetti. È stato comunque dimostrato che, quanto più un oggetto è lontano dal suo referente, tanto più è difficile che venga usato in modo simbolico. È certo però che fin dalle prime manifestazioni il gioco simbolico ha un carattere sociale: all'inizio le altre persone sono coinvolte come testimoni o destinatari passivi della finzione del bambino ma, in seguito, la qualità della partecipazione sociale cambia e diventa più attiva e sostanziale. Il fatto stesso che i materiali del gioco simbolico, almeno nelle prime fasi, siano tratti dalle esperienze quotidiane vissute dai bambini richiede la partecipazione dei genitori o di altri adulti che vengono sistematicamente coinvolti.

Durante il secondo anno di vita l'imitazione reciproca, senza che vi sia ancora coordinazione tematica tra ciò che fa un bambino e ciò che fa l'altro, caratterizza anche il gioco simbolico tra coetanei. A partire dal terzo anno i bambini sono capaci di decidere autonomamente, senza supporto degli adulti, tanto che la situazione di gioco è strutturata come se fosse un vero e proprio copione; questo avviene anche nel gioco tra coetanei, pur essendo ancora embrionale il livello di integrazione reciproca. In questo periodo i cambiamenti più rilevanti si notano proprio nel gioco simbolico tra pari: le azioni per finta si situano all'interno di un copione condiviso, i ruoli diventano complementari, le trame sono oggetto di negoziazione e i bambini sono in grado di sostenere sequenze di gioco lunghe e complesse. Nel quarto anno di vita, infine, la partecipazione degli adulti è più episodica, mentre il gioco simbolico condiviso con gli altri bambini costituisce l'esperienza più frequente: è questa la situazione in cui il gioco simbolico si struttura in forme più complesse e diventa gioco socio-drammatico.

§ 14) L'evoluzione dei giochi infantili, la nascita dei giochi di regole e la libertà

La comparsa del gioco di regole si evidenzia durante il secondo stadio dello sviluppo infantile (dai quattro ai sette anni) e ha il suo apogeo durante il terzo (dai sette agli undici). A differenza degli altri stadi, se nell'adulto non rimane che qualche residuo dei giochi di semplice esercizio e dei giochi simbolici (per esempio raccontare una storia), il gioco di regole persiste ed anzi si evolve nel corso dell'intera esistenza (sport, carte, scacchi ecc. fino all'economia, al governo e alla guerra, cfr. Huizinga e Caillois). La ragione di questa duplice situazione, ossia l'apparizione tardiva e la sopravvivenza oltre l'infanzia, è assai semplice: il gioco di regole è l'attività ludica dell'essere socializzato. Nello stesso modo, infatti, col sorgere del pensiero, il simbolo sostituisce l'esercizio semplice e la regola sostituisce il simbolo ed inquadra l'esercizio soltanto dal momento che si costituiscono certe relazioni sociali. È opportuno sottolineare, innanzitutto, che l'individuo da solo non si dà delle regole, se non per analogia con quelle che ha ricevuto, difatti è impossibile osservare delle regole spontanee in un bambino isolato: ad esempio, un bambino munito di biglie o fa del simbolismo (le biglie diventano delle uova in un nido), o gioca a lanciarle ecc. (esercizio semplice) acquistando delle abitudini, giungendo poi a delle regolarità spontanee (lanciare dallo stesso posto, a una stessa distanza ecc.)¹³⁶. Ma c'è nella regola, oltre alla regolarità, un'idea di obbligazione che suppone almeno due individui.

La situazione più vicina alle regole, osservata nel bambino allo stato individuale, è quella dei giochi senso-motori ritualizzati, ma nemmeno questa dovrebbe essere confusa col gioco di regole, poiché non c'è né obbligazione, né proibizione. Quanto alle regole propriamente dette, bisogna distinguere due casi: le regole trasmesse e le regole spontanee, vale a dire i giochi di regole divenuti "istituzionali" nel senso delle realtà sociali che s'impongono per l'influenza che una generazione ha sull'altra, ed i giochi di regole di natura contrattuale e momentanea. I giochi di regole istituzionali, quali il gioco delle biglie, suppongono l'azione dei soggetti di età maggiore sui minori: imitazione dei più grandi a causa del loro prestigio. I giochi di regole spontanei, invece, sono più interessanti: essi derivano dalla socializzazione sia di giochi d'esercizio semplice sia pure, a volte, di giochi simbolici e da una socializzazione tra coetanei.

In definitiva, i giochi di regole sono giochi di combinazioni senso-motorie (corse, gioco di biglie o di palle e birilli ecc.) o intellettuali (carte, scacchi, dadi ecc.), con competizione degli individui (senza la quale, la regola sarebbe inutile) e regolati sia da un codice trasmesso di

¹³⁶ J. PIAGET, *Op. cit.*, pp. 206 -207.

generazione in generazione, sia da accordi momentanei. I giochi di regole possono essere derivati sia da pratiche adulte cadute in disuso (di origine magico-religiosa ecc.), sia da giochi di esercizio senso-motorio divenuti collettivi e sia, infine, da giochi simbolici divenuti ugualmente collettivi, ma che si svuotano, del tutto o in parte, del loro contenuto immaginativo, vale a dire del loro stesso simbolismo¹³⁷. A differenza del gioco d'esercizio che dopo una fase culminante situata nei primi anni della vita diminuisce d'importanza con l'avanzare dell'età e di quello simbolico che trova il suo culmine tra i due e i quattro anni ed è destinato anch'esso al declino successivo, i giochi di regole sembrano sfuggire a questa legge d'involuzione e si sviluppano con l'età. Sono quasi gli unici a persistere negli adulti. Essendo tali giochi socializzati e disciplinati grazie alla regola, sono le stesse cause a spiegare insieme sia il declino del gioco infantile, sotto le sue forme specifiche dell'esercizio e poi, soprattutto, del simbolo fittizio, sia invece lo sviluppo dei giochi di regole in quanto essenzialmente sociali.

La regola è fonte di socializzazione e il riconoscimento spontaneo di essa, nonché la partecipazione nel crearla o nel modificarla, formano la personalità morale individuale, ma in un'ottica sociale del bambino. I giochi con regole rafforzano il senso di autostima, educano alla socialità, al rispetto dei diritti degli altri, aprono il soggetto al riconoscimento dei meriti altrui diventando quasi come una palestra di autodisciplina e di autocontrollo. Si tratta di un passaggio obbligato nella crescita del bambino, una fase in cui egli rinuncia ai suoi modi egocentrici e comprende che l'accettazione delle convenzioni ludiche è condizione necessaria per essere accettato dagli altri. Afferma Vygotskij che, sottomettendosi alle regole, i bambini rinunciano a ciò che vogliono, cioè ad agire secondo un impulso immediato. Per tale autore l'adesione alle regole del gioco richiede self-control ed è appunto tale controllo che consente di giocare e dunque di provare il piacere del gioco¹³⁸. All'individualismo, agli impulsi incontrollati, ai capricci, si contrappone un nuovo modo di vivere con gli altri, di interagire, di avere rapporti e scambi. Il fanciullo acquista coscienza che la regola garantisce obiettività e pone tutti i giocatori sullo stesso piano di partenza.

Il soggetto matura concetti come turnazione e ripartizione e prova sdegno nei confronti della slealtà e dell'ingiustizia che inquinano il regolare svolgimento dei giochi. Molti di essi, ad esempio quelli da tavolo, abitano a controllare l'impulsività, a correggere comportamenti avventati, perché la presenza di regole garantisce una maggiore propensione a riflettere e a ponderare piuttosto che ad agire istintivamente. E se per Vygotskij nell'attività ludica le regole sono così importanti, per Huizinga sono addirittura "obbligatorie" e senza di esse "il mondo del gioco crolla"¹³⁹. La presenza di regole non contraddice però il principio di libertà, in quanto, dopo averle costruite, la sottomissione ad esse avviene per scelta autonoma. La libertà è inevitabilmente legata al ludico: il bambino sceglie gli spazi, i tempi, i compagni, i materiali da utilizzare. Quando egli gioca in piena libertà, sospinto da vera motivazione, ne trae piacere e gratificazione, perché compie un'attività che trova il suo fine in se stessa e non per l'esito che ne consegue.

Il ludico ha il privilegio di rappresentare un'area neutra in cui si avverte piacevolmente di non dover essere obbligati a conseguire dei risultati eccellenti, ma in cui vi è la possibilità di vincere e di perdere senza preoccuparsene. E poiché l'acquisizione del senso delle regole è considerato un aspetto molto importante, non possono essere trascurati i contributi che Piaget ha dato in merito. Secondo lo psicologo svizzero lo sviluppo della nozione di regola attraversa più livelli che corrispondono agli stadi evolutivi: i soggetti più giovani non attribuiscono alle regole un carattere di obbligatorietà; tra i 6 e gli 8 anni esse vengono considerate come sacre e inviolabili, per giungere, successivamente, oltre gli otto anni, a considerare le regole come fondate sul mutuo consenso, ovvero senza il carattere di eternità per cui possono così essere cambiate, se vi è il consenso di tutti¹⁴⁰.

§ 15) Il gioco come socializzazione

Quando si parla di socializzazione ci si riferisce al processo mediante il quale un soggetto entra a far parte di un gruppo o di una collettività. Proprio il gioco, immettendo il soggetto in esperienze sociali e favorendo la sua interazione con i coetanei, può essere considerato un veicolo

¹³⁷ J. PIAGET, *Op. cit.*, p. 209.

¹³⁸ L. S. VYGOTSKY, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Roma, Armando, 1981, p.92.

¹³⁹ J. HUIZINGA, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 1968, p.46.

¹⁴⁰ J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972, p.55.

privilegiato della socializzazione, che allontana il bambino da situazioni di isolamento e di solitudine. Il gioco si pone come attività salvifica nei confronti dell'isolamento, della noia, perché consente di apprezzare la compagnia dei pari con i quali si cominciano a condividere valori altruistici, relazionali e comunicativi, comportamenti fondati su atteggiamenti e valori. Nell'infanzia, dunque, il gioco è un'attività di vitale importanza, per acquisire le regole della vita sociale. Attraverso il gioco, il bambino si adopera con tutte le sue forze per saggiare le sue abilità e per rendere possibile nuove scoperte. Anche se varie ricerche hanno tentato di evidenziare una qualche valenza educativa del gioco solitario¹⁴¹, prevalgono in ogni caso quelle che, negli ultimi venti anni, hanno dimostrato le potenzialità sociali del gioco¹⁴². Il gioco solitario, nel corso dello sviluppo infantile, ben presto evolve nel cosiddetto "gioco parallelo": il bambino gioca, nella sua autonomia, accanto ai coetanei, senza intessere rapporti con loro, ma magari soltanto servendosi degli stessi modelli di giocattoli.

Solo attraverso il gioco associativo, egli incomincia a relazionarsi con i suoi conoscenti e a scambiarsi anche i giocattoli. In tale fase ludica, il bambino ancora non riesce ad intraprendere delle attività sociali; durante il gioco associativo, le attività ludiche non sono, pertanto, coordinate. Per ogni bambino, in tale fase, il gioco ha ancora una finalità personale. Il gioco sociale fa, infine, assumere un ruolo sociale ed una responsabilità differente. In questa fase, ognuno si sente parte del gruppo e tende ad escludere i soggetti estranei. Il gioco sociale è una conquista importante: esso fa acquisire un'espressiva valenza sociale rispetto a quella individuale ed egocentrica. A tale valenza, è attribuita la funzione di modellamento nel processo di interiorizzazione dei valori e delle norme sociali. Il bambino, superata la fase egocentrica, è portato a giocare con gli altri ed in gruppo. Egli, attraverso questo tipo di gioco, è, di conseguenza, sottoposto a tutte quelle regole che favoriranno in lui la formazione del senso di responsabilità, di onestà e, specialmente, di socialità.

L'attività ludica di maggior spessore educativo (per i valori che noi oggi abbiamo affidato all'educazione) non è quindi quella che il bambino può esercitare in un contesto solitario, ma quella condivisa con i compagni di gioco. I giochi pongono il soggetto in rapporto attivo con i coetanei, lo immettono in una rete di interazioni, lo abitano a uniformarsi alle attese e alle aspettative del gruppo e a rinunciare al proprio individualismo. Pian piano, quindi, il bambino passa dall'egocentrismo a una nuova consapevolezza: egli non può sempre imporre la sua volontà, deve rinunciare alle sue prerogative totalizzanti, rendersi conto che alcuni ruoli possono e devono essere interscambiabili. Quando gioca, il bambino, instaurando rapporti con i coetanei, commisura, confronta, cerca di stabilire un equilibrio tra le sue esigenze interiori e quelle imposte dall'esterno nel mondo delle relazioni.

La dimensione relazionale costituisce, quindi, un aspetto essenziale del fenomeno gioco. Se si vuole, poi, considerare l'aspetto essenzialmente educativo e pratico, bisogna verificare le reali modalità di applicazione di affermazioni puramente teoriche: bisogna chiedersi cosa faccia la scuola. A tal proposito, non si può prescindere dalla constatazione che la giornata almeno nella scuola dell'infanzia deve svolgersi su un tracciato collegato di attività, su un denominatore comune di esperienze il cui tessuto connettivo, come intuì Froebel, è espresso dal gioco¹⁴³. Il primo passo da compiere è far prendere coscienza al bambino che fa parte di un gruppo, è quindi necessario di conseguenza attuare una serie di giochi e attività che mirino a costituire un vero gruppo dei singoli bambini costituenti prima la sezione e poi la scuola, con interazioni positive fra i membri e capace di lavorare in sintonia. Tali attività e giochi svolgono la funzione di liberare il bambino da inibizioni e titubanze di relazione, da pregiudizi subiti nella famiglia e nel circondario, in modo da farlo controllare maggiormente il proprio corpo, o d'aiutare i più timidi ad esprimersi e i più vivaci a collaborare e a contenersi¹⁴⁴.

Infatti, i giochi di gruppo sono diretti al potenziamento e alla strutturazione della personalità, ma sempre in rapporto dinamico tra sé e gli altri e l'obiettivo fondamentale consiste nella progressiva omogeneizzazione del gruppo inteso come organismo unitario (il collettivo), al suo interno formato da singoli individui consapevoli di se stessi e coscienti delle possibilità di crescita

¹⁴¹ S.G. ADAMO, F. PORTANOVA, *Gioco*, Bergamo, Junior, 2002, p.74.

¹⁴² A. BONDIOLI, Op. cit., p.134.

¹⁴³ F. FRABBONI, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1984, p.273.

¹⁴⁴ *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Gennaio-Febbraio, n° 1, anno 2002, p.27, (www.Irrer.org).

proprie in vista di una collaborazione operativa con tutti gli altri¹⁴⁵. Il gioco diventa, in tale visione, la modalità di gestione dello spazio che sta tra l'infante e la realtà e, in quanto tale (più volte ribadito da Winnicott), anche il tramite tra sé e l'altro da sé; in tal modo si configura come l'attività che, nello stesso tempo, fonda nell'interazione simbolica tra pari il sentimento dell'identità dell'io di ciascuno in valenza sociale.

Valorizzando la componente socializzante dei giochi di squadra si crea uno spirito di appartenenza al gruppo che rafforza la fiducia nelle proprie capacità: nascondino, i quattro cantoni, i giochi con la palla e così via sono attività che consentono ai bambini di stare insieme, di confrontarsi, di passare gradualmente dal "mio" al "nostro", per formare e alimentare una prima struttura sociale. Nella scuola dell'infanzia e ancora, seppur parzialmente soltanto, nei primi anni della scuola primaria il gioco deve essere inteso come risorsa privilegiata di apprendimenti e relazioni, ossia come il modo specifico del bambino di rapportarsi alla realtà. Per valorizzare il gioco, però, è indispensabile un ambiente che consenta ai bambini di trovare materiali e persone disponibili a rapportarsi non secondo schemi prestabiliti, ma seguendo modalità flessibili e spontanee. Il gioco, quindi, presuppone un ambiente sereno, stimolante e socializzante, una situazione di sicurezza, senza stati d'animo di allerta o ansiosi, perché sarà tanto più significativo, quanto più ricco di possibilità di esplorazione e creazione.

Il gioco, però, non ha soltanto funzione di socializzazione, ma ha anche un elevato valore educativo. Esso assolve, a tal proposito, non solo al compito di riequilibrare il mondo affettivo e relazionale del bambino ma, anche, di stimolare la memoria, le capacità attentive e di concentrazione, le capacità decisionali e proattive o di anticipazione ed ancora di far sviluppare adeguatamente il linguaggio o le principali operazioni logiche e infralogiche applicate alle situazioni ludiche (che perciò vanno poi rappresentate, per non lasciare che si disperdano nel flusso degli avvenimenti, con intervento del maestro per farle rilevare o col disegno o con la parola).

§ 16) Il gioco attraverso il linguaggio

E così siamo giunti al linguaggio (verbale e non verbale). Il gioco rappresenta, infatti, l'elemento spontaneo che consente al bambino di esprimere se stesso e in tal senso oltre ad essere una vera e propria attività espressivo-simbolica, come abbiamo già visto, è anche un mezzo di comunicazione molto congeniale, paragonabile alla funzione che svolge il linguaggio per l'adulto. Lowenfeld (1935) vede nel gioco l'espressione stessa della relazione intercorrente tra il bambino e il mondo ed aggiunge che esso costituisce "il ponte tra la coscienza del bambino e la sua esperienza emotiva, rivestendo così da solo il ruolo che lo scambio di idee, l'introspezione, la filosofia e la religione hanno per l'adulto"¹⁴⁶. Il bambino usa il gioco, perché per comunicare ha bisogno di esprimersi con le cose. Essendo ancora lontano dal raggiungere un grado di astrazione sufficiente per poter esprimere le proprie idee e i sentimenti profondi, si cala entro lo schema del gioco e ricostruisce se stesso per proiettarsi all'esterno. Attraverso il gioco avviene il contatto con il mondo degli adulti, attraverso la finzione e l'assunzione di ruoli che attraggono il suo interesse egli, poi, sperimenta la sua capacità di interagire con il mondo¹⁴⁷.

A questo proposito risulta interessante osservare che l'interazione tra il bambino e il suo ambiente sociale, per una linea di sviluppo, progressivamente potrà diventare un processo prevalentemente verbalizzato (con il codice verbale capace di integrare e applicare ad un livello ideativo quei codici senso-motorio e dell'immagine che fino ad ora si attualizzavano solo in situazione di presenza) e di scambio comunicativo, mentre il legame tra la parola e l'azione, per un'altra linea di sviluppo, si tradurrà progressivamente nel monologo adattativo del bambino che sta esplorando il suo mondo e cimentando la sua azione (tipicamente nel gioco): ciò che l'Epistemologia genetica ha chiamato 'linguaggio egocentrico', preludio al linguaggio interiore ovvero al pensiero, come ci ha indicato la Scuola di Psicologia storico-culturale che considera come il linguaggio interiore nel corso del gioco permetta al bambino di quattro o cinque anni di controllare la sua azione. *"Grazie all'intervento del linguaggio, per la prima volta il bambino risulta capace di padroneggiare il proprio comportamento, rapportandosi a se stesso come dall'esterno,*

¹⁴⁵ P. MARCATO, *Gioco e dopogioco: con 48 giochi di relazione e comunicazione. Primo manuale italiano di debriefing del gioco*, Molfetta, Editore La Meridiana, 1995, p. 17.

¹⁴⁶ M. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 319.

¹⁴⁷ R. GIOBERTI, B. RAVAGLI, R. TOSCANI, *Comunicazione e linguaggio nell'età prescolare*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978, p. 51.

considerando se stesso come un oggetto attraverso l'organizzazione e la pianificazione preliminare dei propri atti di comportamento. Questi oggetti che erano al di fuori della sfera dell'accessibile per l'attività pratica, grazie al linguaggio divengono disponibili per l'attività pratica del bambino¹⁴⁸.

Insieme alla valenza educativa e socializzante, dunque, al gioco vanno riconosciute anche le caratteristiche di essere il mezzo attraverso il quale il bambino può comunicare e il mezzo che sostanzia il linguaggio e sostiene lo sviluppo del pensiero. È veramente sorprendente notare quanto e come i bambini riescono facilmente ad esprimere le loro idee e le loro emozioni attraverso il gioco, in particolare quelle emozioni e quei sentimenti che non osano confessare a se stessi e agli altri. Nelle situazioni di gioco collettivo, però, i soggetti si trovano nella condizione di dover negoziare il contenuto e le modalità dell'attività nelle varie fasi del suo svolgimento e, per farlo, devono utilizzare appieno anche il linguaggio.

Il linguaggio verbale e il linguaggio non verbale¹⁴⁹ consentono al bambino di esprimersi, di dare libero sfogo ai suoi pensieri e alle sue idee. L'esperienza ludica, insomma, rappresenta un'occasione di scambio linguistico e di interazione con i coetanei. Il fanciullo si avvale del linguaggio, in tutti i suoi molteplici codici, per formulare piani e previsioni, per dialogare e per intendersi con i compagni di squadra. Ogni gioco, per essere giocato, deve essere pensato e compreso. Quando si pensa ad un'attività ludica si immagina, ad esempio, qualcosa di strutturato, con regole ben precise e si pensa anche che la "comprensione" di tali regole possa avvenire solo mediante la trasmissione di esse in situazione. In realtà, affinché vi sia una reale comprensione del gioco è importante che il linguaggio usato sia un effettivo mezzo di comunicazione, che ogni termine sia compreso in modo chiaro tale da assumere, quindi, un completo significato condiviso in un contesto del tutto esplicito.

Spesso per rendere la spiegazione più accessibile a tutti i componenti del gioco, si ricorre a linguaggi complementari. È risaputo che il linguaggio parlato, anche se privilegiato, non è l'unico che consente di trasmettere un messaggio: così ci si aiuta con i gesti, con il tono della voce, con l'espressione del viso e del corpo, con l'esempio, con le immagini ecc. È, insomma, una necessità ineliminabile, per comprendere un gioco, quella di dare un significato preciso alle parole, pertanto, sia da parte di chi apprende che di chi spiega c'è un reale sforzo di appropriarsi del loro significato. Secondo Vygotsky "il significato delle parole rappresenta l'interdipendenza fra pensiero e linguaggio"¹⁵⁰. Quello in cui si effettua la spiegazione di un gioco costituisce, quindi, un momento altamente educativo dato che i membri del gruppo comunicano tra loro, si relazionano, si confrontano.

Nell'ambito di un'attività di gruppo si possono realizzare diversi modelli organizzativo-spaziali e temporali di comunicazione¹⁵¹:

- a stella, ovvero da un bambino in successione o simultaneamente a tutti gli altri e questi a loro volta spesso utilizzano lo stesso linguaggio per rivolgersi vicendevolmente e in modo quasi esclusivo ai rimanenti;
- a catena, in successione come se ci fosse una fila e ciascuno comunicasse solo con chi lo precede o lo segue, o una riga e ciascuno si rivolgesse soltanto a chi gli è accanto fisicamente;
- a cerchio, in cui tutti comunicano con tutti simultaneamente.

Per concludere, poi, dobbiamo tener presente che la comunicazione nell'ambito dell'attività ludica non coinvolge, però, soltanto i bambini, ma si estende anche al rapporto bambino-adulto. Il gioco, infatti, può essere un mezzo attraverso il quale può crescere e migliorare tale relazione.

¹⁴⁸ VYGOTSKIJ L. S., LURIIJA A. R. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Stralcio citato e tradotto da L. MECACCI. (Ed. Orig. 1932), http://mondoailati.unical.it/didattica/archivi/easyup0405/docs/_decima.pdf

¹⁴⁹ M. ARGYLE "La psicologia del comportamento interpersonale", Harmondsworth, Penguin, 1972, attribuisce varie funzioni al comportamento non verbale (CNV) tra cui la gestione e il controllo della situazione sociale immediata, il sostegno e il completamento della comunicazione verbale e talvolta la sua sostituzione. Nel CNV umano i canali di comunicazione non verbale vengono utilizzati per esternare atteggiamenti interpersonali, mentre i canali verbali principalmente per trasmettere informazioni. In situazioni di interazione infatti gli interagenti comunicano più o meno consapevolmente i loro reciproci atteggiamenti utilizzando l'aspetto esteriore, la postura, l'espressione del volto, lo sguardo, il tono di voce, la distanza personale ecc.. Per approfondimenti cfr. appendice sesta in questo testo.

¹⁵⁰ L. S. VYGOTSKY, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976, p. 48.

¹⁵¹ M. BERNA, *Giocchi di gruppo*, Milano, Città studi, 1993, p.35.

L'attenzione e il sostegno coscienti da parte dell'adulto consente al gioco di costituirsi come un'area e un'esperienza di crescita e di sviluppo.

§ 17) L'importanza degli oggetti transizionali, del gioco e della psicoterapia

Un argomento che accomuna le tematiche del gioco e della comunicazione è ancora l'oggetto transizionale studiato da Winnicot. Perché se l'oggetto transizionale, come già abbiamo detto, rappresenta una sorta di ponte e di collegamento tra mondo interno e mondo esterno del singolo, ma una cosa simile può sussistere anche tra i piccoli membri di un gruppo impegnati in un gioco mediante un attrezzo, permettendo un'interazione tra di essi seppur non diretta ma mediata dal medesimo. I componenti che partecipano all'attività ludica costituiscono un gruppo elettivo e comunicano tra loro; questa comunicazione è però mediata da un oggetto; infatti dove le parole non possono espletare la loro funzione un particolare giocattolo può fungere da mezzo per avvicinare e legare i bambini e fare sì che tra loro si stabilisca una qualche relazione. Come afferma Winnicot "solo nel giocare è possibile la comunicazione"¹⁵²; ancora, Bettelheim, noto studioso della ludicità, sostiene che "il gioco è un mezzo con cui un bambino può comunicare" e che il giocattolo acquista un valore transizionale¹⁵³.

Il cerchio si stringe quando si fa riferimento a quei bambini la cui fiducia è stata tradita; quei bambini ad esempio vittime di violenze che non riescono più a stabilire un contatto con chi gli sta intorno. A scopo terapeutico, nell'ambito della psicomotricità, per aiutare alcuni bambini con problemi psichici, si fa eseguire un gioco che è proprio incentrato sull'importanza dell'oggetto transizionale: esso è il gioco dei cavallucci nei cerchi¹⁵⁴. Questo gioco prevede la suddivisione della classe in coppie e ad ognuna di esse viene dato un cerchio. L'attività consiste nella comunicazione tra i due partner della coppia mediata dall'utilizzo del cerchio (o entrambi dentro o fuori dal cerchio, o uno dentro e uno fuori). Entrambi i membri della diade dispongono le mani sull'oggetto, quindi uno dei due assume il ruolo di guida, mentre l'altro segue i movimenti compiuti. Nella fase successiva i ruoli si invertono; si tratta di spostamenti e movimenti del corpo improvvisati, che non sono comunicati verbalmente ma che richiedono un adattamento cinestesico e senso-motorio.

In questo gioco a coppie la sequenza di atti motori avviene, dapprima, con il compagno che segue ad occhi aperti e, successivamente, ad occhi chiusi; tutto ciò mira all'acquisizione della fiducia reciproca e, inoltre, la scelta di un contatto indiretto (mediato dall'attrezzo tenuto da entrambi) consente di evitare l'intromissione nello spazio intimo del soggetto. La comunicazione verbale è vietata, l'unico canale permesso è quello cinestesico che, senz'altro, risulta più pregnante. L'esempio descritto vuole rendere noto come, anche attraverso l'utilizzo di un oggetto, o con il solo movimento delle braccia, sia possibile comunicare: ovviamente non si tratta di oggetto transazionale nel senso proprio del termine come descritto da Winnicot, ma di una forma meno profonda che però stimola la comunicazione a livello corporeo profondo.

L'attività ludica è in grado di rendere tutto ciò realizzabile; essa rappresenta il terreno adatto su cui determinate esperienze possono attuarsi. Spesso nella consuetudine familiare o scolastica la forma, il colore, il materiale di un giocattolo o di un sussidio, sono caratteristiche che fanno la differenza, che colpiscono, che attirano l'attenzione spontanea e promuovono la fiducia: solo un giocattolo, a volte, riesce a colpire inizialmente dove altri mezzi non possono, ma poi con la consuetudine perde la sua efficacia; il gioco motorio, invece, sia di coppia che di piccolo gruppo stimolando la percezione corporea, è un campo infinito di proposte ludiche diretto, coinvolgente e sempre nuovo, proprio perché rinnova le modalità comunicative primordiali (il dialogo tonico di Wallon e De Ajuriaguerra).

Dice Winnicot che "*è bene ricordare sempre che il gioco è esso stesso una terapia. Fare in modo che i bambini siano messi in condizione di giocare è di per sé una psicoterapia che ha applicazione immediata e universale, e include lo stabilirsi di un atteggiamento sociale positivo verso il gioco ... È nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo*

¹⁵² D. W. WINNICOT, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974, p. 103.

¹⁵³ B. BETTELHEIM, *Il Buffone e il re. Il gioco del dell'adulto bambino e il sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

¹⁵⁴ P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Roma, Armando Editore, 1974.

scopre il sé¹⁵⁵. Ed è proprio Winnicott a descrivere la psicoterapia “come un gioco tra due persone. «La psicoterapia ha luogo là dove si sovrappongono due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta. La psicoterapia ha a che fare con due persone che giocano insieme. Il corollario di ciò è che quando il gioco non è possibile, allora il lavoro svolto dal terapeuta ha come fine portare il paziente da uno stato in cui non è capace di giocare ad uno stato in cui è capace»».

Nella fase iniziale vengono poste le regole del gioco (setting e contratto di lavoro), poi si crea pian piano un'alleanza terapeutica (bisogna aver superato la fase del «gioco di esercizio» secondo Piaget ed essere capace di «gioco sociale basato su regole»). Nella fase centrale della terapia si rivisitano alcune partite evolutive che sono state giocate male, si mette il «paziente» in grado di giocare quelle che non ha ancora giocato a causa di qualche blocco. E poi, ad un certo punto, si attiva il gioco delle trasferenze e controtrasferenze, anche se terribilmente serio, come lo è per il bambino.

Nella trasferenza, infatti, la persona adulta rivive il terapeuta come se questi fosse, ad esempio, sua madre o suo padre, ma grazie a questa finzione, il suo mondo emozionale, intellettuale ed interpersonale si rinforza e permane anche al di fuori del «gioco», andando così a far parte di quella configurazione complessa che chiamiamo personalità. Nella fase centrale della terapia si tratta di ripetere più volte lo stesso gioco (working through) per imparare a contenere e gestire l'ansia e altri sentimenti difficili, si tratta di rielaborare esperienze difficili per poterle integrare, si tratta a volte di fare delle prove per affrontare la realtà che si incontrerà fuori dalla terapia stessa, così come il bambino usa il gioco per fare degli esperimenti. Compito del terapeuta è certamente quello di giocare e giocarsi nella relazione terapeutica, ma facendo molta attenzione a non colludere, ossia a non giocare allo stesso livello! Il «paziente» gioca per ripetere il modo abituale di viverci, il terapeuta per aiutare ad esplorarlo e a viverlo in modo più umanizzante. Il terapeuta cambia il gioco facendolo, come un padre che giocando con il proprio figlio non diventa anche lui un bambino ma lo aiuta a diventare uomo.

La scelta del tipo di gioco e della modalità di partecipazione al gioco del terapeuta «non possono essere predeterminati da una tecnica. Occorre invece che sia riconosciuta, innanzitutto, la dinamica evolutiva in atto. Da qui, poi, potrà essere individuata la strategia più efficace per entrare in quello spazio evolutivo, secondo la modalità esperienziale più vicina a quello stadio e in grado di interagire con quella dinamica». Il gioco dei bambini non dura in eterno, ma è ben definito nello spazio e nel tempo, così come la terapia non può durare in eterno ed arriva il momento in cui bisogna concludere il gioco ed entrare nella realtà ... speriamo con una maggiore competenza nel giocare il grande gioco della vita¹⁵⁶.

§ 18) Gioco, sport e gioco-sport

Lo sport che rappresenta il gioco di regole più importante e diffuso del campo motorio-corporeo, spesso viene definito dagli studiosi come un fenomeno di tipo ludico. Tra il gioco motorio di regole e lo sport emerge un legame stretto e spesso sono considerati la stessa cosa anche nel linguaggio comune. Tuttavia, anche se possono evidenziarsi talvolta origini comuni, sussiste una differenza capitale, mentre il gioco è fatto per provare il piacere di farlo, lo sport per mettersi in competizione con o contro l'altro. È pur vero che sono molti i giochi basati sulla competizione, tuttavia in tutti questi, in quanto fenomeni ludici, prevale la libertà del giocatore di decidere le regole del gioco, di iniziare e di finire a piacimento, di giocare quando, dove e con chi vuole ecc., mentre nello sport il giocatore è giocato dalle regole, dall'organizzazione e dall'indotto del gioco (tecnici e allenatore, federazione e coni, sistema dei controlli antidoping, sistema delle scommesse più o meno lecite, sistema economico-finanziario di supporto ecc.); così accade che mentre quando non prova più piacere a giocare, il giocatore può uscire liberamente dal gioco, il giocatore nello sport è costretto da tutte le aspettative del sistema che gli incombe addosso (oltreché dai contratti) a continuare suo malgrado ad offrire la sua prestazione alle medesime condizioni configurate in precedenza, finché il sistema medesimo non lo espelle dopo averlo accettato, a suo tempo, alle proprie condizioni.

Detto questo, però, poiché il mediatore educativo e didattico è il maestro, si può considerare che nella scuola l'aspetto ludico possa e debba rientrare intrinsecamente anche nella forma dello sport che rimane in ogni caso un enorme vettore di valori sociali, soprattutto quando si

¹⁵⁵ D. W. WINNICOTT, *Op. cit.* pagg. 97, 102 e 103

¹⁵⁶ Tratto da “Il gioco e la sua importanza” di G. VITTIGNI (da <http://www.isfo.it/files/File/2013/Vittigni13.pdf>)

fa riferimento ai bambini e ai ragazzi per un loro avviamento alle attività sportive da definire nelle età successive; ciò che può spingere verso lo sport è il divertimento e il piacere di mettersi in gioco. In questo senso ciò che può accomunare gioco e sport è il fatto che entrambi consentono ai soggetti di soddisfare i loro bisogni di movimento, di autoaffermazione, di autostima, di socialità. Tuttavia nell'attività sportiva, a differenza dell'attività ludica, è sempre presente l'agonismo e dunque la ricerca di un risultato e di una prestazione che può facilmente diventare l'unico scopo che conta in soggetti dipendenti; inoltre ad una attività sportiva occorre la collettività, perché anche se praticata individualmente, presuppone la presenza di un pubblico, al contrario l'attività ludica può essere praticata in maniera solitaria.

Avere la responsabilità di conseguire una prestazione su cui contano sia il soggetto per la propria autoaffermazione, ma anche i compagni suoi per ottenere la vittoria del proprio gruppo, non è in sé un fattore negativo, se il significato della prestazione medesima non è rivestito di sensi e valori eccessivi e il livello della prestazione è aggredibile effettivamente dalle potenzialità del soggetto. La ricerca della prestazione e l'agonismo perciò devono essere inquadrati in un sistema di valori positivi. Solo allora, poiché il giocatore nello sport non sempre sarà in grado di giungere al risultato prefissato, come può facilmente accadere nella vita, lo si educa anche alla sconfitta, alla delusione e al fallimento, cosicché qualora ciò accada non si trova impreparato e quindi non si scoraggia, ma invece provvede ad un'auto-correzione e a riprendere subito l'impegno.

Perciò tutto lo sport che si realizza nella scuola elementare è "gioco-sport": questo termine ha un valore particolare perché è il risultato della conciliazione raggiunta dopo che l'ispettore A. Fabi, nel pieno dello sviluppo del primo protocollo d'intesa tra Coni e Ministero della P. I. (1980) aveva rigettato la concezione e la dizione di "mini-sport" che il Coni aveva proposto in seno ai corsi professionali di formazione dei maestri (patentati quali specialisti della disciplina) conseguenti al protocollo medesimo, come la più avanzata espressione dell'adattamento dello sport ai bisogni dei più piccoli (ed infatti da anni tutte le società di un certo livello proponevano allora, come ora, nel territorio di loro competenza iniziative di alfabetizzazione ai diversi sport per i bambini come il mini-basket per la pallacanestro, il mini-volley per la pallavolo e il mini-calcio per il calcio e così via.

Ma perché Fabi si era così accanito su tale meritoria iniziativa? Semplicemente perché il termine "mini" indica soltanto una riduzione degli spazi operativi, degli strumenti e degli altri elementi materiali caratterizzanti uno sport per adeguarli alle dimensioni corporee dei fanciulli, ma senza intaccarne la logica antagonista (vincere è l'unica cosa che conta). Fabi, invece, nel solco dei pedagogisti personalisti aveva capito che il bambino e il fanciullo non hanno bisogno di fare sport, ma di giocare; lo sport è una forma adulta di gioco che va bene per gli adulti che ne accettano le positività e le negatività consapevolmente, ma non per i più piccoli che non sanno a cosa vanno incontro e non possono avere l'autocoscienza di capire a che tipo di fenomeno culturale stanno partecipando. Anche nella scuola media e superiore, infatti, il legislatore scolastico si era sempre preoccupato (finché avevano avuto spazio i pedagogisti personalisti) di inserire l'attività sportiva soltanto in un contesto culturale promozionale per la persona, cioè l'Educazione fisica che doveva con le sue prospettive educative e valoriali impedirne la ricaduta inevitabile in tutti quelle forme deprecabili cui ci ha purtroppo abituato lo sport professionistico.

Il gioco-sport di squadra, perciò, rappresenta per il bambino un'importante occasione di socializzazione, utile sicuramente per instaurare una relazione con gli altri, ma serve anche al soggetto stesso per costruire la propria personalità definendola, appunto, nel confronto con gli altri. Come il giocare, anche il fare "gruppo", far parte di una "comunità" in cui sentirsi accettato, è un bisogno fondamentale dell'uomo; l'esperienza del gioco-sport di squadra è educativa sotto tutti i punti di vista: quello della competenza sportiva, sociale, affettiva e cognitiva, per questo tutti i ragazzi, in speciale modo nel secondo biennio della Scuola Primaria, periodo in cui sono pienamente in grado di costruire un rapporto di collaborazione con gli altri, dovrebbero avere la possibilità di partecipare ad un gioco-sport di squadra.

§ 19) Il gioco-sport nel secondo biennio della scuola primaria

Ma cos'è, dunque, questo gioco-sport? Per M. Mondoni *"il termine giocosport non significa sport in miniatura, e nemmeno addestramento specifico per imparare i fondamentali (modelli tecnico-esecutivi), ma significa un'attività che serve ad offrire al bambino opportunità a largo spettro con il suo totale coinvolgimento sotto l'aspetto cognitivo, emotivo, sociale e motorio. L'attività di giocosport, può ispirarsi ad una o più discipline sportive (individuali o collettive), ma ciò non deve essere intesa come un addestramento precoce ad una o più discipline sportive*

(condizionamenti, ritmi di esercizio, tempi ed allenamenti da rispettare, etc.) che finiscono con il negare la componente partecipativa e ludica del soggetto. Da proporre, quindi, l'atletica leggera, la ginnastica, il nuoto, il minibasket, il minivolley, il minicalcio, il minirugby, la minipallamano, etc. in forma ludica e divertente, senza esagerare. Occorre, però, preparare una base multilaterale solida, su cui costruire successivamente (educazione e sviluppo delle capacità senso-percettive, degli schemi motori di base e trasformazione progressiva degli stessi in abilità motorie specifiche, attraverso l'educazione e lo sviluppo delle capacità motorie)¹⁵⁷. Questa è una sintesi concettuale che può andar bene sia per il Coni che per la scuola.

Rimane però da definire come realizzare tale concettualizzazione e, se si dà attenzione all'argomento come trattato sui vari testi che si trovano in commercio, ma anche alle Indicazioni nazionali sia quelle vigenti che quelle obsolete, non si ottiene che una gran confusione. Incominciamo, perciò, ad esprimere la nostra posizione facendo riferimento al capitolo nono e in particolare ai concetti dell'insegnamento in forma induttiva e alle sue tre forme di apprendimento spontaneo nella soluzione di compiti motori; così abbiamo un giusto esordio, ma dobbiamo pur fare un passo in avanti verso una didattica che permetta il suggerimento di soluzioni motorie in ordine ai vari fondamentali delle diverse discipline sportive. Altrimenti si continua a proporre una formazione motoria globale senza entrare nell'area del gioco sportivo. D'altro canto, però, tale suggerimento non deve configurarsi come l'approccio tecnico dell'allenatore, basato su di una analitica descrizione del fondamentale, prima, cui uniformarsi strettamente, poi, e da automatizzare con numerose ripetizioni fino alla perfetta esecuzione nella copia precisa del gesto richiesto, infine. Questo percorso in tre passaggi può andar bene per la società sportiva che tende a valorizzare i migliori a scapito dei peggiori, ma non per la scuola che ha lo scopo di costruire competenze motorie (in questo caso di gioco sportivo) in tutti gli allievi a seconda delle loro possibilità, e non prestazioni di eccellenza in alcuni per vincere le gare.

Ma perché è inevitabile che la società sportiva tenda a valorizzare solo i migliori? Perché all'età di 8 o 9 anni sono ancora prevalentemente diffusi alcuni problemi di competenza motoria generale. Lo stesso Mondoni aveva detto che è necessario, prima di attivare il percorso di gioco-sport, assicurare una base multilaterale solida, e invece nella gran parte dei nostri ragazzi cosiddetti "normali" sia a scuola che nella società sportiva si possono evidenziare carenze di destrezza globale, o problemi di coordinazione oculo-manuale e oculo-podalica, o di strutturazione spazio-temporale. In tal senso possono procedere utilmente secondo modalità d'insegnamento/apprendimento tipiche dello sport (dove vale la prestazione) soltanto i migliori. Nella scuola, invece, il maestro personalizza l'atto didattico sulle competenze realmente possedute dai soggetti e perciò può (e deve) tener presenti vari livelli esecutivi con una didattica d'animazione (dove vale la competenza), diversa da quella addestrativa dello sport.

Per realizzare il gioco-sport, dunque, si danno due metodologie diverse (ma forse ancor più efficaci se usate in combinazione), già proposte almeno cinquant'anni fa in Francia da J. Le Boulch¹⁵⁸: si tratta, per la prima, di realizzare giochi di gruppo "sport-free", ovvero giochi che non hanno nella loro struttura e funzione alcuna parentela diretta col gesto richiesto degli sport maggiori (come passaggio a 10; palla avvelenata; palla rilanciata; giochi della "palla in porta"; calcio, pallavolo e pallamano da seduti ecc.). Per la seconda, invece, si può avviare anche l'insegnamento dei fondamentali del gioco, per finalizzare l'apprendimento motorio sempre più alla pratica di quel determinato sport, ma senza utilizzare una didattica basata sulle ripetizioni (il drill sportivo) e inoltre a certe condizioni.

La principale condizione è che nella fase di avvio non si fissi l'attenzione del ragazzo su vari aspetti del fondamentale, ma se ne scelga uno "fondativo" o determinante e si lasci alla libera interpretazione del soggetto tutto il resto, in modo da favorire adattamenti e dimensioni personalizzate sulle proprie caratteristiche caratteriali e costituzionali. Altre condizioni, poi, sono sia di non attribuire un senso più o meno meritorio al gesto appreso, ma di lasciarlo scorrere in un processo generale di ludificazione dell'intera attività educativa, sia di non fissare l'apprendimento del gesto con ripetizioni sempre più o meno uguali, ma di introdurre nel compito motorio da

¹⁵⁷ Tratto da <http://www.mauriziomondoni.com/2014/04/il-gioco-sport-nella-scuola-primaria/>

¹⁵⁸ LE BOULCH J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1975, *Educare con il movimento. Esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni*, Armando, Roma 1979, *Atti del primo corso, Unief*, a cura di R. Facheris Ranucci Roma 1981, *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*, Unicopli Milano 1989, *Lo sviluppo psico-motorio dalla nascita a 6 anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*, Armando, Roma 1999

proporre per stimolare l'apprendimento continue variazioni per far acquisire (ma non automatizzare) il gesto più completo possibile nel modo più libero possibile. Sono tutte le condizioni che derivano dalla teoria centro-encefalica del funzionamento motorio proposta dall'Autore nella sua opera fondamentale (tradotta in italiano da Nando Filograsso), cfr. Appendice prima da pag. 47 a pag. 54.

Biblio-sitografia

- AA. VV., *Processi di apprendimento e proposte educative nella scuola materna, oggi*, Brescia, Istituto di Compiano "Pasquale Agazzi", 1983.
- AA.VV. *Giochi all'aria aperta*, Demetra, 1999
- AA. VV. *Giochi Tradizionali Italiani-Europei: tradizione e cultura*, FIGeST, AEJEST, 2006
- S. G. ADAMO, F. PORTANOVA, *Gioco*, Bergamo, Junior, 2002.
- R. AGAZZI, *Guida per le educatrici per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1961.
- A. ALBANESE, B. PAVAN, *Quale psicomotricità?*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 1990.
- C. ALIPRANDI, M. T. ALIPRANDI, *La scuola dell'infanzia. Teoria e didattica*, Teramo, Editori Giunti e Lisciani, 1993.
- B. AUCOUTURIER, I. DARRAULT, J L. EMPINET, *La pratica Psicomotoria*, Roma, Armando, 1986.
- P. L. BALDI (a cura di), *La psicomotricità*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1984.
- L. BALDUZZI, *Voci del corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- F. BARTOLETTA, *Scienze dell'educazione*, Napoli, Fratelli Conte Editori, 1995.
- R. BASSI, A. NERI (a cura di), *La scuola dell'infanzia e l'educazione psicomotoria*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- E. BAUMGARTNER, *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- D. BERTAMINI, E. IACCHIA, S. RINALDI, G. REZZONICO (a cura di), *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1973.
- B. BETTELHEIM, *Il Buffone e il re. Il gioco del dell'adulto bambino e il sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1989 e *Gioco e educazione*, in A Bondioli, *Il buffone e il re*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- A. BIAGINI, *Educazione psicomotoria*, Bologna, Nicola Milano Editore, 1990.
- M. M. BISOGNI, *Osservazione e gioco*, Roma, Borla, 1999.
- P. BOCCIA, *Psicologia*, Napoli, Liguori Editore, 2007.
- A. BONDIOLI, *Far finta insieme. Condizioni, dinamiche, strategie*, Bergamo Junior '93, *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 2007 e *In gioco: ruoli, relazioni, affetti*, in "Bambini" Maggio, 1990.
- A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1987.
- L. BONGERMINO, *Psicomotricità per apprendere. Metodologia psicomotoria nella Scuola per l'Infanzia. Idee guida e diario di lavoro*, Taranto, Mandese Editore, 1984.
- J. S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (a cura di), *Il gioco*, Roma, Armando, 1981.
- M. CALLARI GALLI, *Voglia di giocare*, Milano, Franco Angeli, 1982.
- L. CAMPIONI, *La prima infanzia*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- M. CANNAO, G. MORETTI, M. T. GALLI, G. VICO, *Psicomotricità e processi educativi*, Milano, Vita e Pensiero, 1980.
- M. CASTAGNA, *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Milano, Editore Franco Angeli, 2001.
- E. CATARSI, A. FORTUNATI, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004.
- R. CERA, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- M. CHIARANDA, *Introduzione ad una pedagogia della società infantile*, Brescia, La scuola 1976

- P. CILENTO, A. MELUCCI FABBRINI, D. PEREGO, *Il giocattolo, il bambino, la società*, Lodi, Il Puntoemme/Emme Edizioni, 1975.
- D. CIRULLI, *Giochi di strada*, UniversItalia, 1998
- E. CLAPAREDE, *Psicologia del fanciullo*, Firenze, Universitaria, 1955.
- B. D'AMORE, F. FRABBONI, *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- F. DE BARTOLOMEIS, *Sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 e *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- L. DI GIUSEPPE (a cura di), *L'infanzia. Aspetti e problemi psicologici*, Edizioni Psiconline, 2006.
- M. FALCHI, *Una ludoteca a misura di bambino*, Brescia, La Scuola, 2004.
- N. FILOGRASSO, R. TRAVAGLINI (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- F. FINARDI, F. FRABBONI, M. TRAVERSI, C. VOLPI, *Costruire l'infanzia*, Napoli, Tecnodid 1990
- L. FORMENTI, *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*, Trento, Edizioni Erickson, 2009.
- F. FRABBONI (a cura di), *Giocare a scuola?*, Bari, Adda, 1995, *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 e *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1984.
- F. FRABBONI, M. BALDACCI, *La qualità della didattica nella scuola che cambia*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- F. FRABBONI, PINTO MINERVA, *Manuale di Pedagogia generale*, Bari, Laterza, '99.
- F. FRABBONI, R. MARAGLIANO, B. VERTECCHI, *Il gioco*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*, Varese, Bruno Mondadori, 1998.
- F. FROEBEL, *I giardini d'infanzia*, Milano, Trevisani, 1988, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 e *Manuale pratico dei giardini d'infanzia*, Milano, Civelli, 1871.
- R. GIOBERTI, B. RAVAGLI, R. TOSCANI, *Comunicazione e linguaggio nell'età prescolare*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978.
- F. GOMEZ PALOMA, *Corporeità ed emozioni, una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2004.
- E. T. HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968.
- S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Roma, Armando 1976.
- J. HUIZINGA, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 1968.
- A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *La simbologia del movimento*, Cremona, Edipsicologiche, 1983.
- T. LOSCHI, *Insegnare nella scuola materna*, Roma, Carocci, 1999.
- M. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- P. MANUZZI, *Pedagogia del gioco e dell'animazione: riflessioni teoriche e tracce operative*, Milano, Guerini, 2002.
- P. MARCATO, *Gioco e dopogioco: con 48 giochi di relazione e comunicazione. Primo manuale italiano di debriefing del gioco*, Molfetta, Editore La Meridiana, 1995.
- R. MASSA, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986.
- M. MENCARELLI, *Infanzia. Progetto pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1987.
- M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1972 e *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1968.
- F. MONTI, F. CRUDELI (a cura di), *Il gioco del pensiero*, Cesena, Società Editrice "Il ponte vecchio", 1996.
- G. NICOLODI, *Maestra, guardami*, Bologna, Csifra, 1992.
- C. PAGNOTTA, *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia*, Roma, Editore Carocci Faber, 2007.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e Criteri*, Roma, Armando, 2005.

- J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972 e *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- F. RAVAGLIOLI, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1999.
- *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Marzo - Aprile, n° 2, anno 2000.
- *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Gennaio-Febbraio, n° 1, anno 2002.
- G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- R. G. ROMANO, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000 e *L'arte del giocare*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000.
- J. ROUSSEAU, *Emilio*, Milano, Mondadori, 1997.
- M. SBERNA, *Giochi di gruppo*, Milano, Città studi, 1993.
- C. SCURATI, G. ZANNIELLO, *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid, 1993.
- G. STACCIOLI, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 2008.
- L. TRISCIUZZI, T. ZAPPATERRA, *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.
- L. TRISCIUZZI, *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani '96, *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 3-4 anni e *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 4-5 anni.
- P. TURANO, *Enciclopedia dei giochi tradizionali*, Ionia editrice, 2004
- A. VALERIANI, *Il gioco nella storia dell'educazione*, in "Scuola Materna", 1993.
- M. VALENTINI, *Arte del gioco e dell'animazione*, Editrice Montefeltro, 2001 e *Educare al Tempo Libero*, Editrice Montefeltro, 2002
- P. VAYER, B. PUGLIA, *Gli oggetti dell'educazione psicomotoria. Attività del bambino e organizzazione della classe*, Roma, Armando Editore, 1996.
- P. VAYER, *Educazione psicomotoria in età pre-scolare*, Roma, Armando Ed. 1989 e *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Roma, Armando Ed. 1974.
- L. S. VYGOTSKY, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Roma, Armando, 1981 e *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976.
- W. WINNICOT, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.
- G. ZANIBELLI, *Elementi fondamentali di psicomotricità*, Padova, Piccin, 1978 e *Condizioni per educare attraverso il gioco*, in "Scuola materna", 2000.

Sitografia

- www.dellabiancia.it
- www.edscuola.it
- www.giochidistrada.it
- www.indicazioninazionali.it
- www.orizzontescuola.it
- www.indire.it
- www.puntoedu.it
- www.docenti.org
- www.provvbo.scuola.bo.it