

“Famiglie in acqua”: un’esperienza “sportiva” orientata allo sviluppo globale di soggetti con disturbi dello spettro autistico

“Families in water”: a “Sport” experience focussed on the holistic development for subjects with Autistic Spectrum Disorders

Alessandro Bortolotti (Alma Mater Studiorum - University of Bologna / alessandro.bortolotti@unibo.it)

Nicola Simoni (Alma Mater Studiorum - University of Bologna / nic06.simoni@gmail.com)

This paper describes an empirical research inspired by an ethnomethodological approach, through which an educational project, designed for families with autism spectrum disorders children, was investigated. Both the epistemic work, and the didactic path, focus on a particular type of action: the spontaneous one, defined as “play signs” because it is considered as playful communication. The latter is easily recognizable, because it is an expressions freely issued by a person, therefore stand out in contrast to a non-spontaneous action. By adopting the Motor Praxeology theoretical framework, playful signs were analysed and classified as elements of a precise “praxeological code”. That operation seems extremely useful, in order to precisely evaluate some dimensions, such as: type of action, particularly in relation to the context; development of both individual child and the group; educational offer’s impact. Evidences show that the project it appears consistent with the expected goals, confirming that the stimuli provided by games played in a swimming pool context, are effective for the improvement of participants’ communication development and autonomy. In other words, the study did not limit itself to the project’s efficacy approval, but to show elements and methods able to achieve the expected aims.

Key-Words: motor praxeology, autistic spectrum disorder, communication, water experience, ethno-methodology

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca

217

* Il lavoro è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia ai fini della pubblicazione sono da attribuire ad Alessandro Bortolotti i paragrafi n. 1,3 e 4, a Nicola Simoni il n. 2.

1. L'attività ludico motoria come espressione globale della persona

Il presente contributo descrive una ricerca empirica esplorativa, focalizzata su un percorso ludico-motorio svolto in piscina, dedicato a famiglie di bambini con disturbi dello spettro autistico¹. Al fine d'evidenziare la portata formativa di tale progetto si fa riferimento ad una dimensione poco indagata nel campo dell'educazione fisica: vengono infatti tenuti in considerazione soprattutto gli aspetti comunicativo-relazionali delle attività, e non tanto quelli tecnici e biologici. In definitiva, l'indagine verte sulla valutazione dei processi espressivi del gioco motorio in ambiente acquatico, al fine di valutare se attraverso simili percorsi sia possibile favorire la conquista di autonomie.

Per soggetti con disturbo dello spettro autistico risulta senza dubbio rilevante svolgere esperienze in contesti capaci di favorire le interazioni con l'ambiente fisico e sociale, dimensioni che non a caso hanno assunto un ruolo centrale nell'economia del presente lavoro. Il percorso ludico-motorio ha infatti cercato d'attivare ed arricchire le opportunità comunicative ed espressive di bambini e genitori, nonché d'aumentare la consapevolezza al riguardo di tali dimensioni. Gli aspetti centrali dell'esperienza qui riportata risultano dunque da un lato il *contesto*, e dall'altro il *Capability Approach*. Mentre col primo s'intende sottolineare l'originale composizione degli elementi proposti dal percorso educativo, ovvero il setting didattico, l'interesse per il secondo è a nostro avviso da collegare al senso di benessere, funzionamento e autodeterminazione da parte dei soggetti stessi cui ci si rivolge (Sen, 1993).

La cornice teorica che ha permesso d'impostare il presente lavoro esplorativo è costituita dalla *Prasseologia motoria* (d'ora in poi PM; Parlebas, 1999), disciplina che ambisce a rinnovare lo sguardo epistemologico relativo all'educazione fisica e motoria mediante nozioni concettuali adeguate alla Weltanschauung odierna (Bortolotti, 2016). Secondo la PM, l'oggetto specifico dell'educazione fisica sono le *condotte motorie*, in quanto attraverso il movimento (che si presenta sotto forma di prassie, azioni e gesti) una persona non manifesta solo le proprie capacità biofisiche, bensì (se non soprattutto) profonde ed autentiche competenze cognitive, sociorelazionali ed affettive.

In altre parole, se consideriamo le condotte motorie come espressioni globali della persona, diviene allora immaginabile consentire di cogliere in forme puntuali i livelli di sviluppo del soggetto, nonché di favorirli attraverso interventi adeguati, attraverso analisi e valutazione rispetto alla pertinenza di azioni e gesti prodotti in contesti specifici (Parlebas, 1997).

Intesa come espressione comunicativa, ciascuna condotta motoria presuppone inoltre una codifica e, di conseguenza, una relativa decodifica: per questo si propone l'adozione di uno specifico *codice prassemico*. Quest'ultimo si basa su segni (*semi*), considerati come caratteristici dell'attività di gioco motorio: i *Ludemi*, i quali a loro volta si suddividono nelle due macrocategorie dei *Gestemi* e

1 A tale proposito intendo ringraziare sentitamente Diletta Rusolo, ideatrice ed ex responsabile del progetto qui descritto, che ha dato pieno appoggio al presente lavoro di ricerca. Purtroppo Diletta ha terminato il suo incarico prima del termine, condizione che ha limitato lo sviluppo dell'indagine.



dei *Prassemi*², rispettivamente gesti e azioni (o prassie) prodotti durante l'attività; ma sarebbe meglio dire che sono i gesti e le prassie a produrre l'attività, per cui quest'ultima coincide con il proprio codice (Parlebas, 1997, p. 202). Tale aspetto non è certo di secondaria importanza, appare anzi la principale caratteristica distintiva dell'attività comunicativa di tipo motorio, un fattore capace di differenziarla nettamente rispetto all'ambito linguistico. Nella relazione tra parola e movimento si possono infatti individuare due fasi nettamente distinte: una comunicazione antecedente o comando e l'azione successiva, mentre il codice prassemico non possiede affatto tale distinzione, essendo il ludema segno e atto nello stesso tempo.

Del resto, le caratteristiche della comunicazione in codice si distinguono nettamente da quelle del linguaggio, quali ad esempio la doppia articolazione e la relazione precisa tra significante e significato, mentre il senso preciso di ogni ludema si può definire, quindi de-codificare, solo in funzione della situazione in cui viene emesso. Da qui sorge l'importanza fondamentale del contesto in cui si svolgono le attività motorie e sportive. Per fare un semplice esempio, una corsa compiuta da un atleta in gara è ben diversa da quella di una persona che cerca di prendere al volo un mezzo di trasporto oppure di un bambino che va incontro alla madre: mentre l'azione è sempre la stessa, le differenze di valore e significato delle singole esperienze sono enormi, variando in base alla situazione dei soggetti che si muovono e ai contesti in cui agiscono.

Benché possa apparire una questione marginale, risulta invece essenziale marcare la distinzione tra *prassema* e *gestema*: mentre il primo risulta d'ordine funzionale ed il suo valore comunicativo resta pertanto nell'ordine dell'implicito – anche se ciò non toglie che possa essere interpretato alla stregua di comunicazione significativa sia da un emittente consapevole, sia da un osservatore attento – attraverso il secondo s'invia viceversa un messaggio che per definizione contiene sempre un senso esplicito, il quale mette dunque in evidenza la presenza di rilevanti capacità metacomunicative. Tornando agli esempi precedenti, mentre la corsa dal viaggiatore in ritardo è sicuramente un *prassema* funzionale al prendere il mezzo di trasporto, la corsa del bambino risulta essere un *gestema* che esprime affetto e gioia, dunque ha un chiaro valore metacomunicativo, in quanto rende manifesta la presenza di una relazione positiva nei confronti della madre; quello dell'atleta risulta infine un caso singolare in quanto la corsa in sé risulta un *prassema*, tuttavia non può sfuggire l'alto valore simbolico di tale attività sportiva a livello socioculturale³.

A partire dall'indispensabile analisi del contesto, i ludemi permettono dunque di cogliere le relazioni caratteristiche dell'attività per come sono vissute dal soggetto nel momento in cui *agisce di sua spontanea volontà*. Più in particolare, mediante i *prassemi* si colgono le interazioni dirette nei confronti delle dimensioni fisiche che connotano la situazione (nel caso del progetto qui preso in considerazione, principalmente lo spazio acquatico e gli oggetti), mentre l'analisi dei ge-

2 Da notare che tali termini si riferiscono ad ogni categoria d'azione motoria, quindi hanno un valore universale che non si limita a designare meramente quelle di natura ludica, ma possono per esempio riferirsi all'esercizio fisico, allo sport istituzionale, ai giochi tradizionali e così via.

3 Per restare ad esempio nel campo della velocità, chi vince la gara dei 100 metri alle Olimpiadi è definito l'uomo più veloce del mondo (Perrissinotto, 2012).

stemi consente sia di comprendere la “direzione” delle relazioni sociali (a chi sono indirizzate), sia di coglierne la natura di tipo cognitivo piuttosto che affettivo-relazionale, nonché aspetti di livello metacomunicativo, ovvero relativi alle concezioni del soggetto che emette il segnale.

Operare tale classificazione nel corso del lavoro empirico esplorativo ha richiesto uno sforzo importante, dal momento che si sono dovute analizzare a fondo le diverse situazioni in cui era sorto ciascun ludema individuato durante il lavoro d’osservazione⁴. Come vedremo, tuttavia, ciò ha permesso l’approfondimento di due aspetti fondamentali: da un lato definire le tendenze dello sviluppo personale dei soggetti osservati, dall’altro verificare il ruolo delle dimensioni strutturali del contesto proposto dal progetto stesso.

2. Le principali caratteristiche del progetto Famiglie in Acqua

Il progetto chiamato *Famiglie in acqua* presenta alcune interessanti particolarità, in primis l’affiancamento del genitore in acqua durante lo svolgimento delle attività: si ritiene infatti che tale accompagnamento sia indispensabile al fine di permettere esperienze positive per il figlio, soprattutto in un percorso che, nell’età della scuola dell’infanzia, può essere difficile da sostenere per chiunque. Vengono, infatti, avanzate richieste che sulle prime appaiono ben poco familiari, quali la condivisione con altri di uno spazio acquatico, nonché di trovare soluzioni individuali a “problemi” quali il galleggiamento, l’avanzamento e la respirazione. Il coinvolgimento diretto del genitore, soprattutto quando c’è una buona predisposizione ad interagire e magari s’instaurano rapporti di fiducia, sembra in realtà un fattore estremamente positivo e facilitante di cui l’intero gruppo può giovare per lo sviluppo delle autonomie (Lieber et al., 1997). Di particolare interesse metodologico è la modalità con cui si cerca di gestire le relazioni del triangolo che s’instaura tra l’educatore e la diade bambino-genitore, finalizzata al raggiungimento delle autonomie. Il meccanismo di fondo si basa sul principio del fading o dissolvimento graduale: mentre agli inizi è il genitore che funge da mediatore tra bimbo e ambiente, col passare del tempo e attraverso passaggi sfumati, perlopiù suggeriti dall’educatore, si tendono a ribaltare i rapporti, per cui alla fine è l’istruttore a dare le comunicazioni, guidare le attività e anche interagire fisicamente con i bambini.

Come noto, l’entrare in contatto con l’ambiente acquatico consente di sperimentare alcune relazioni originali, di cui almeno due particolarmente significative: la prima viene concessa dal supporto fisico prodotto dal cosiddetto principio d’Archimede a ciascun corpo immerso in un liquido, il quale solitamente fornisce sensazioni piacevoli, perché in sostanza permette di fluttuare al riparo dalla forza di gravità; la seconda consiste, invece, nella possibilità di sperimentare modalità d’azione peculiari quali tuffarsi, avanzare sul pelo dell’acqua o fluttuare in im-

4 Data la natura esplorativa dell’indagine e l’assenza di lavori di questo tipo anche all’interno della letteratura specializzata, è risultato indispensabile analizzare puntualmente ogni ludema da parte degli autori del presente contributo, al fine della loro classificazione.



mersione, ciascuna con caratteristici significati d'ordine fisico, relazionali e simbolico di grande interesse perfino culturale (Jeu, 1983).

Tali percorsi possono assumere una rilevanza enorme nei soggetti con difficoltà psicomotorie, soprattutto per coloro i quali nella vita quotidiana necessitano di un costante sostegno per compiere gli schemi motori di base e/o con difficoltà deambulatorie. Sostenendo i corpi e favorendo una mobilità seppur particolare, l'ambiente acquatico può dunque facilitare lo sviluppo psicomotorio di ciascuno (Belloni, 2007), tanto è vero che, non di rado, gli stessi genitori riescono a scoprire capacità insospettabili nei figli che partecipano a simili percorsi, dando vita a processi virtuosi originati da maggiori consapevolezza e autonomia per tutti, disabili compresi (Brunet, Blanc, Margot, 2009), quindi anche soggetti con disturbo dello spettro autistico (Leopizzi, Vicari, Solari, 2010).

Per quanto riguarda la cornice ludica si fa riferimento in particolare a due declinazioni del gioco: da una parte quello funzionale e sensomotorio, legato principalmente agli spostamenti e capace di stimolare aspetti come la memoria procedurale, e dall'altra a quello simbolico (del "far finta") che sostiene principalmente creatività, fantasia e trasferibilità (Le Camus, 1983). Con l'introduzione del gioco simbolico, s'intende avviare una dimensione che eviti l'instaurarsi di un clima freddo ed un taglio didattico funzionalista poco pertinenti con le finalità della proposta complessiva. In ogni caso vi sono pochi dubbi rispetto alla potenza trasformativa della cornice ludica: grazie all'energia che essa convoglia nel definire ed usare oggetti e spazi in modo inconsueto rispetto a quelli abituali, sperimentare diversi orizzonti fisici e figurati, il gioco favorisce l'insorgenza di interessi nuovi, che nei soggetti con spettro autistico risultano invece ristretti e monotoni. Recenti ricerche relative al coinvolgimento di soggetti autistici in attività ludiche stimulate da un ambiente adeguato, mostrano quanto tale setting fornisca un potente mediatore di cambiamento (Bortolotti, Pasqualotto, Tomasi, Venuti, 2017).

Dal punto di vista didattico, dunque, ogni incontro inizia sul piano vasca con un percorso "a secco", finalizzato a sviluppare gli schemi motori di base (camminare, lanciare, rotolare...), in modo da "scaldarsi", prendendo dimestichezza con gli oggetti che si propongono in tutte le attività. Questa fase preliminare termina con un *Ban*⁵ funzionale a facilitare l'ingresso simultaneo in acqua da parte dell'intero gruppo. Una volta che tutti sono immersi in piscina, si possono svolgere le attività peculiari dell'ambiente quali scivolamenti, fluttuazioni, immersioni, tuffi e così via, stimolati anche dagli oggetti già utilizzati in precedenza. L'attività termina mediante un *Ban* finale che accompagna l'uscita dall'acqua e dà appuntamento all'incontro successivo.

Si può dunque ipotizzare che il progetto "Famiglie in acqua", avvicinando persone le quali altrimenti difficilmente condividerebbero un ambiente così particolare come la corsia di una piscina, possa far registrare degli effetti positivi a livello comunicativo e sociale. Al fine di verificare tale ipotesi, diviene tuttavia indispensabile definire operativamente un'indagine empirica: nel nostro caso si è trattato d'individuare indici o segnali di tipo comunicativo caratteristici del setting proposto, dato che quest'ultimo è intenzionalmente strutturato al fine di fornire una si-

5 Il termine è una contrazione di Ballo animato, composto in genere da gesti mimici guidati da un canto ad essi attinente.

tuazione dove assumono una pregnanza significativa le comunicazioni che avvengono quasi esclusivamente nel canale non-verbale, sia nell'entourage dei partecipanti, sia nelle interazioni verso la dimensione spazio-temporale, come ad esempio l'esplorazione nei confronti dell'ambiente circostante.

In definitiva, il contesto educativo è connotato dalla mescolanza di due dimensioni specifiche: da un lato quella spazio-temporale facilitante gli spostamenti perché stabile, in quanto la piscina è un ambiente artificiale dove tutto risulta sotto controllo, quindi ben diverso da quello naturale che per molti versi risulta imprevedibile; dall'altro lato le relazioni sociali con *partner* (compagni e adulti) si caratterizzano per le attività di gioco cooperativo, evitando ogni tipo di competizione. Come approfondiremo meglio in seguito, sia l'indagine epistemica, sia il percorso didattico si sono focalizzati principalmente su azioni ludiche spontanee, in quanto queste ultime possono definire meglio gli interessi e dunque il grado di sviluppo personale dei partecipanti alle attività, in modo da sostenerlo e favorire così il loro benessere, funzionamento e capability.

3. La ricerca empirica

Attraverso la presente indagine empirica esplorativa si sono analizzate le condotte motorie manifestate da soggetti con disturbi dello spettro autistico durante un percorso di attività cooperativa in piscina. Di particolare importanza, dal punto di vista teorico e metodologico, dunque molto utile al fine di verificare l'ipotesi che ha guidato l'indagine, è risultata la prospettiva con cui osservare quelle che la Prasseologia definisce condotte motorie, in quanto considerare queste ultime come espressioni della personalità del soggetto che agisce, porta di conseguenza a classificarle in termini comunicativi.

In ultima analisi, ciò significa che le azioni personali possono essere interpretate alla stregua di segnali codificati in base ad una situazione culturalmente definita, dunque decodificabili esattamente come i segni indessicali presi in considerazione dalla prospettiva dell'Etnometodologia (Garfinkel, 1967). Al fine di cogliere correttamente il significato dei ludemi, occorre però valutare con grande precisione sia il contesto, sia le condizioni personali del soggetto comunicante. Occorre inoltre ricordare come le possibilità d'azione d'ognuno siano condizionate dall'ambiente acquatico, il quale, sebbene non in senso assoluto, può favorire l'indipendenza e la scoperta di nuovi interessi e capacità. Prendendo in considerazione il grado d'autonomia di spostamento e lo sviluppo psicofisico di alcuni bambini, infatti, si è potuto constatare come l'acqua possa ribaltare quasi completamente le abitudini vissute "a secco", sia in positivo come in negativo, ad esempio facilitando l'avanzamento di chi a terra fatica a camminare e viceversa.

La domanda iniziale, da cui ha preso avvio la ricerca, è la seguente: *Come comunica un soggetto autistico che gioca in acqua con i pari e gli adulti, e che senso hanno i suoi messaggi?*

Con l'intenzione di approfondire un adeguato disegno epistemico, fin dall'inizio è apparso chiaro come occorresse adottare un punto di vista privilegiato, che era possibile ottenere solo mediante un'immersione (nel senso più letterale del termine) nelle attività. Solo così sarebbe stato possibile cogliere gli indici si-



gnificativi, capaci di discriminare il senso dei diversi movimenti svolti nell'*hic et nunc*. In sostanza, per classificare le azioni come gesti piuttosto che prassie ci si deve avvalere della conoscenza puntuale di numerosi fattori quali: le capacità del bambino, la fase di lavoro, l'intreccio tra i diversi momenti, il confronto puntuale con gli educatori e i genitori e così via. In assenza o difetto di tali condizioni, risulta pressoché impossibile cogliere di volta in volta il senso profondo delle singole azioni quali lanciare oggetti o spostarsi negli spazi. Per questo si è ben presto deciso che l'osservatore il quale inizialmente seguiva l'attività dal bordo vasca, dovesse intervenire attivamente nel percorso come aiuto istruttore in acqua assieme ai partecipanti. È stato così avviato un disegno epistemico di tipo partecipativo, che ha consentito di raccogliere direttamente dai protagonisti le informazioni indispensabili per risalire all'autentica natura delle interazioni di gioco spontaneo o ludemi.

In ogni caso, questi ultimi sono risultati fortemente legati alla personalità del bambino, perché largamente dipendenti dalle dimensioni soggettive riguardanti i livelli di acquaticità, di capacità comunicative verbali e delle autonomie – in particolare nei confronti del genitore presente. L'analisi ha confermato appieno una dimensione specifica nel campo dell'attività motoria: la sostanziale ambiguità del codice prassemico, per cui appare illusorio ritenere ci sia una corrispondenza certa tra il significante o sema (la prassia) ed il significato (il contenuto del messaggio). Si è infatti notato che prassie apparentemente simili in realtà esprimessero significati diversi, o al contrario che segni differenti veicolassero lo stesso significato. La tabella n. 1 riporta appositamente due ludemi che a prima vista appaiono identici, il lancio della palla, ma il cui valore comunicativo risulta invece del tutto diverso.

Soggetto	Luogo	Fase della lezione	Gestema	Prassema	Interlocutore	Tipo di espressione	Considerazioni sul senso
A.	Piano vasca	Percorso iniziale	Lancio palla in acqua		Gruppo adulti	Invito a cambiare attività	Avanza una proposta
S.	In acqua	Centrale		Lancio palla in acqua	Bambino	Condivisione di un'esperienza	Mostra socievolezza

Tabella n. 1: Descrizione di alcuni ludemi in relazione ad indici ritenuti significativi

Riteniamo utile presentare alcuni riscontri raccolti dall'indagine empirica, che per sua natura consente d'avanzare riflessioni basate su risultati e quindi valutare con un taglio "grounded" il percorso svolto; tale processo è anche intenzionato a evitare di finire nelle secche del "methodological clash" tra metodi qualitativi e quantitativi (Tarozzi, 2016). Sorretti da una consapevolezza certamente settoriale, ma che tuttavia ci pare solida, siamo infatti in grado di produrre alcuni semplici dati quantitativi relativi alle dimensioni individuate.

Nel complesso le osservazioni (sintetizzate in tabella n. 2) hanno riguardato 4 bambini durante otto lezioni, con 19 presenze totali e una frequenza media di 2,4. Nel percorso si sono riscontrati 35 ludemi con frequenza media di 1,8. Questi ultimi sono stati così suddivisi: la fase in cui sono maggiormente presenti è quella

in acqua, con 22, seguita dall'iniziale parte a secco, 11, e dal Ban finale, 2, mentre nel Ban iniziale non si è riscontrato alcunché.

I prassemi sono risultati più numerosi rispetto ai gestemi, rispettivamente 22 e 13; gli interlocutori principali dei prassemi risultano gli elementi fisici (14 verso lo spazio e 4 gli oggetti), mentre 7 sono quelli rivolti ai partner (5 agli adulti, 2 verso i compagni). I gestemi sono indirizzati esclusivamente agli adulti: 4 verso i soli genitori, 5 ai soli educatori, 4 al complessivo gruppo d'adulti.

Dati complessivi	4 bambini partecipanti, 19 presenze, 35 ludemi
Ludemi Fasi della lezione	35 Totali 11 all'inizio, 22 in acqua, 2 nel Ban finale
Prassemi Orientamento	22 totali 14 verso lo spazio, 4 gli oggetti, 5 gli adulti, 2 i compagni
Gestemi Interlocutore	13 totali 5 rivolti a educatori, 4 genitori, 4 a gruppo complessivo adulti

Tabella n. 2: Quadro complessivo dei ludemi: fasi di comparsa, orientamento e interlocutori

I dati raccolti ci conducono dunque ad affermare che l'attività motoria possa favorire in ogni bambino l'acquisizione di un certo grado di consapevolezza rispetto a quanto è in grado di svolgere nel mondo fisico e sociale, impiegando le espressioni gestuali per affiancare o sostituire la comunicazione verbale. L'analisi dei ludemi osservati restituiscono un quadro abbastanza netto: prevalgono i prassemi (azioni in acqua quali immersioni, tuffi e altri spostamenti), in particolare quelli rivolti verso lo spazio e gli oggetti sono circa il doppio di quelli che riguardano le persone, e solo due coinvolgono il gruppo dei pari; dal canto loro, i gestemi (ad esempio richiami d'attenzione con le mani, o al contrario tentativi di liberarsi fisicamente scalcando o allontanandosi) sono esclusivamente diretti ad interlocutori adulti. Ciò significa che il gioco condiviso tra bambini è stato marginale. Le fasi più stimolanti sono risultate, poco sorprendentemente, quella in acqua ed il percorso iniziale, mentre i Ban non hanno dato grandi riscontri; forse questi ultimi si potrebbero sostituire con altre proposte più adeguate.

I risultati ottenuti sono a nostro avviso davvero soddisfacenti, soprattutto considerando che non vi era assolutamente nulla di scontato. Si tratta infatti di un tipo assolutamente nuovo di ricerca, mai portata avanti prima d'ora nemmeno da altri esperti di Prasseologia Motoria. Non esistono pertanto strumenti di riferimento, come ad esempio griglie d'osservazione – anche per questo abbiamo potuto parlare di percorso "grounded", il quale appunto consente di costruire teoria a partire da evidenze empiriche.

Mettendo in risalto le relazioni che intercorrono tra soggetto e contesto, l'analisi dei ludemi appare un metodo adeguato a comprendere gli obiettivi che il soggetto si prefigge: nel caso dei prassemi, le espressioni sono rivolte perlopiù nei confronti degli elementi fisici (spazio, oggetti, adulti – intesi per esempio come "luoghi di contenimento" nei tuffi); i gestemi evidenziano, invece, un apprezzabile livello comunicativo-relazionale nei riguardi dell'*entourage* sociale, composto dagli altri partecipanti all'attività. Se i prassemi indicano, pertanto, la ricerca delle possibilità motorie in senso esplorativo e coordinativo, i gestemi se-



gnalano la presenza di un'importante consapevolezza sociale in quanto, dal momento che la relazione con l'altro è perlomeno presunta, trasmettono informazioni con un importante valore di tipo metacomunicativo.

I fattori che danno valore all'attività motoria sono numerosi, ma in ogni caso è bene richiamare un'altra relazione presa in considerazione dalla Prasseologia: quella tra le caratteristiche essenziali dell'attività in sé, definita "logica interna", e la percezione del singolo partecipante rispetto alla proposta stessa, che produce invece la cosiddetta "logica esterna" (Parlebas, 1999; Bortolotti, 2018). Se la prima riprende le condizioni del contesto e può essere descritta mediante gli *Universali ludici* (spazio, tempo, regole e così via), la seconda fa invece riferimento all'ambiente socioculturale, nel senso che i criteri del giudizio soggettivo risultano spesso influenzati dalla cultura caratteristica del proprio gruppo sociale e dell'epoca.

Prendendo ad esempio in considerazione i giochi tradizionali quali Mosca Cieca o Nascondino, autorevoli fonti storiche (Parlebas, 2013) indicano come fino all'epoca neoclassica fossero i passatempi preferiti dell'aristocrazia, mentre con la rivoluzione industriale sia lo Sport a divenire l'espressione motoria preferita della classe dominante, mentre i primi vengano relegati ad esclusivo appannaggio dell'infanzia. Ciò dimostra che i giochi risultano adeguati o meno a determinate categorie non tanto sulla base della loro struttura, quanto in relazione a come quest'ultima ri-produce un certo tipo di cultura.

In sintesi: i giochi di tipo motorio (ma non solo) riflettono diverse forme e valori culturali, nel caso in cui essi appaiano funzionali alla formazione del cittadino ideale vengono considerati come modelli educativi validi e quindi diffusi, altrimenti si relegano a ruoli marginali. Questo chiarisce i motivi della considerazione di cui sono fatti oggetto rispettivamente lo Sport ed il Gioco tradizionale al giorno d'oggi. Quando un'attività ludica ricalca perfettamente i fenomeni e le strutture sociali (è il caso del *gioco profondo*; Geertz, 1987), ottiene quindi un'enorme popolarità, come attualmente lo Sport. Va insomma evidenziato che il successo dei giochi di tipo motorio sia fortemente influenzato dai processi culturali, il che appare coerente con quanto espresso dai concetti di *tecniche del corpo* (Mauss, 1936) e *habitus* (Bourdieu, 1980), i quali rammentano come l'educazione attraverso il corpo sia tutt'altro che naturale, bensì frutto di processi lunghi e complessi, peraltro non di rado tesi ad addestrare e, dunque, "normalizzare" i corpi (cioè le persone; Foucault, 1976).

Tornando alle proposte avanzate da "Famiglie in acqua", secondo uno dei più noti e paradossali effetti educativi detto Pigmalione o profezia che si autoavvera (Rosenthal, Jacobson, 1992), se la famiglia non ritiene adeguata l'attività e tende a squalificarla, ad impegnarsi poco o addirittura a non frequentarla, il conseguente rischio di non ottenere i risultati auspicati proprio a causa di tali atteggiamenti squalificanti si eleva in modo esponenziale, mentre al contrario un'apertura di credito può portare ad effettivi progressi positivi. I risultati dell'attività motoria non possono dunque essere dati per scontati proprio in quanto non dipendono dalla sola offerta formativa (la "logica interna"), ma anche, se non soprattutto, dall'investimento di senso che determina le percezioni vissute da parte dei partecipanti, enormemente dipendenti dalla "logica esterna".

Il successo formativo di un'attività dipende quindi dalla relazione tra la sua "logica interna" e quella definita "logica esterna", dato che il vissuto provato non

riguarda solo la proposta in sé, ma risulta largamente dipendente dalle norme socioculturali. Per questi motivi è importante analizzare e valutare il valore formativo delle proposte ludico-motorie a livello scientifico ed istituzionale, dunque socioculturale nel suo senso più ampio. Vale, quindi, la pena ribadire come l'attività ludico-motoria non attivi solamente dimensioni di tipo fisico, bensì anche delle esperienze che possono significativamente riguardare i valori profondi della nostra società.

4. Alcune riflessioni conclusive

Utilizzando un disegno di ricerca partecipante ispirato all'Etnometodologia e la chiave di lettura del codice prassemico, si sono raccolte ed analizzate le azioni ed i gesti spontanei di soggetti con autismo compresi nella fascia 3-6 anni, ovvero frequentanti la scuola dell'infanzia, che hanno partecipato ad un programma di attività ludica in acqua, ognuno accompagnato da un genitore. L'analisi dei segni ludico-motori detti prassemi, corrispondenti ad azioni di gioco spontaneo, hanno evidenziato le relazioni con lo spazio acquatico, gli oggetti e le altre persone (perlopiù adulti) considerati "punti di riferimento" prettamente funzionali. I movimenti che riguardavano invece i rapporti diretti con le persone, i gestemi, hanno fatto emergere un certo grado di consapevolezza rispetto alle relazioni stesse, aprendo quindi l'analisi sul versante di ordine metacomunicativo. Tenendo presente tutto ciò, nonostante i numerosi limiti, il lavoro epistemico ha consentito di circoscrivere alcuni fattori che rendono le attività motorie efficaci non solo per lo sviluppo bioanatomico, quanto globale delle persone, nonché rispetto alle relazioni adattive bidirezionali tra soggetto e contesto.

226

Il disegno e l'azione di ricerca non sono certo esenti da limiti di tipo teorico e pratico, soprattutto l'assoluta mancanza di precedenti lavori di questo tipo e l'enorme limitatezza di risorse. Ad aggravare la già difficile situazione si sono aggiunte problematiche organizzative, le quali non hanno permesso di ottenere un riscontro complessivo da parte dei partecipanti mediante Focus Group.

Ciononostante, riteniamo di poter sostenere che il progetto "Famiglie in acqua" ha facilitato bambini con disturbi dello spettro autistico non solo nello sviluppare alcune capacità motorie, quanto nel mettersi in relazione con se stessi, gli altri ed il mondo. L'osservazione puntuale delle condotte motorie ha permesso di cogliere i ludemi caratteristici di ciascun soggetto, quindi l'inconfondibile stile relazionale ed il grado di sviluppo, perciò di valutare le risposte individuali rispetto all'offerta formativa. Interessante notare come i partecipanti abbiano emesso messaggi in apparenza simili ma in realtà con significati diversi: ciò conferma una specificità del codice prassemico, che non è un linguaggio in senso stretto ma una forma comunicativa con propri canoni peculiari.

L'istruttore esperto si differenzia dunque dal principiante per le sue capacità interpretative dei differenti ludemi, per cogliere i quali occorre tenere ben presente il ruolo del contesto e le competenze del soggetto. Al fine di comprendere a fondo la natura delle comunicazioni, quindi, è bene fare riferimento sia alle abilità fisiche, cognitive, motivazionali, affettivo-relazionali del comunicante, sia alla situazione definita dalla condivisione di determinati oggetti, relazioni spazio-temporali e sociali. In questo percorso di ricerca, infatti, chi ha raccolto i dati



grezzi ha pienamente partecipato alle attività, in modo da cogliere per così dire “in presa diretta” le informazioni indispensabili a comprendere le diverse tipologie di messaggi.

I bambini con disturbi dello spettro autistico sono caratterizzati da deficit di tipo comunicativo, sociorelazionale e degli interessi (APA, 2013). Il percorso svolto ha inteso contribuire a migliorare tali aspetti attraverso un *setting* originale composto da un “contenitore liquido”, presenze fortemente rassicuranti e, almeno in parte, letteralmente familiari, proposte di gioco funzionale e simbolico che favorissero le comunicazioni, implementando il verbale con il non-verbale, dunque la loro capability.

Si è inoltre facilitato il cambiamento nelle interazioni sociali verso gli adulti mediante una graduale dissolvenza tra presenza genitoriale e quella dell’istruttore. Organizzando, in parallelo, attività di gioco adeguato ai diversi soggetti, si è anche provato ad ampliare gli interessi (solitamente ristretti in questi soggetti) tramite l’osservazione e lo stimolo all’imitazione delle azioni altrui; ritenendo plausibile la teoria dei “neuroni specchio” (Rizzolatti, Fogassi, Gallese, 2006), tali prassie potrebbero stimolare un’intersoggettività “in azione”.

In ogni caso, l’analisi del percorso svolto in piscina da un piccolo gruppo di famiglie con bambini autistici ha messo in luce come l’ambiente acquatico possa offrire esperienze originali grazie sia all’ambiente fisico, sia all’entourage sociale, consentendo di scoprire capacità che permettono così d’intraprendere nuovi “viaggi” personali, non solo funzionali ma anche psicomotori (in senso lato) e metaforici. Come affermato da Mortlock (1984), l’avventura è importante nella misura in cui le nuove opportunità con cui entriamo in contatto favoriscono la scoperta delle proprie capacità, perché in conclusione il percorso più importante è quello che ognuno compie dentro di sé.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington, D.C.: APA (trad. it.: DSM-5. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Quinta edizione, Milano, Raffaello Cortina, 2014).
- Belloni, L. (2007). *Psicomotricità in acqua. Percorso educativo e terapeutico*. Trento: Erickson.
- Bortolotti, A. (2016). La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell’attività motoria e sportiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 75-83.
- Bortolotti, A. (2018). Il progetto BRIDGE. Costruire ponti tra i popoli attraverso il Gioco Sportivo Tradizionale. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1), 125-133.
- Bortolotti, A., Pasqualotto, A., Tomasi, P., & Venuti, P. (2017). Alla “Scuola inclusiva nel Bosco”, per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V, 1, 185-199.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Brunet, F., Blanc, C., & Margot, A. C. (2009). *Handicap severe. Activites motrices et sensorielles*. Joinville le Pont: Actio.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1987). “Gioco profondo”: note sul combattimento di galli a Bali. In Id., *Interpretazione di culture* (pp. 399-449). Bologna: Il Mulino (ed. originale: 1973).
- Jeu, B. (1983). *Le Sport, l’emotion, l’espace. Essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris: Vigot.
- Le Camus J. (1983). *Il bambino maldestro*. Bologna: Cappelli.
- Leopizzi, S., Vicari, P., & Solari, S. (2010). *Autismo e acquaticità. Esperienze e percorsi educativi*. Trento: Erickson.

- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J., Horn, E., & Odom, S. L. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, 8(1), 67-82.
- Mauss, M. (1936). In id., *Les techniques du corps*. Paris: PUF, 1950 (trad. it. in: Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1965).
- Mortlock, C. (1984). *The Adventure Alternative*. Milnthorpe: Cicerone Press.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sport et Sociétés. Lexique de Praxéologie Motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2013). Il gioco, emblema di una cultura. In A. Bortolotti, A. Di Pietro, E. Ferretti, G. Staccioli, *Relazioni in gioco* (pp. 9-31). Faenza: Kaleidos.
- Perissinotto, A. (2012). *Sport e comunicazione. Teorie, storia, scenari*. Milano: Mondadori.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Specchi nella mente. *Le Scienze*, 460, 54-61.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M.C. Nussbaum, A. K. Sen (eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Clarendon Press: Oxford.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2016). Introduzione. Oltre la guerra dei paradigmi. In M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso, (eds.), *Oltre i confini, lungo i margini*, edizione aggiornata degli atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Università di Bologna, 5-11.