

Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica

Childish psychomotricity: didactic implications according to praxeological perspective

Carmen Palumbo

Università degli Studi di Salerno - capalumbo@unisa.it

Antinea Ambretti

Università degli Studi di Salerno - aambretti@unisa.it

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria - rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

In the National Guidelines for the Curriculum of the Childhood School of 2012, they suggested a review of the curricular organization, starting from the recovery of the forms of play and free or guided movement as the opportunity to discover and build the identity of the collective and personal oneself. With these aims, the “sense of movement” has taken on a value of its own not only as the product of the integrated and synergistic action of sensory receptors typical of kinesthesia (Berthoz, 1998) but as the foundation of the construction of wider meanings achievable through multiform relationships and adaptive, that are established between the body and the environment through ludiform paths. In this perspective, the Ministerial Documents of 2012 focused on the Childhood, there is an element which plays a central role: the revisiting of all procedures/modalities to keep in touch with the child and to link him to the actuality, his different playful codes, included the motor one, highlighting the ludic use of the body and of the movement. This multidimensional nature of the playful-motor phenomenon suggests the capitalization of the didactic properties of the game and the movement, suggesting a possible redesign of didactic itineraries since the School of Infancy. It is up to the school to recover this deficiency by accepting the educational-inclusive suggestions coming from the psychomotricity, in an attempt to reconstruct the conditions to know which forms of play are most suitable (as a theme, as a structure, as a possibility of change and transformation of rules, as a potential learning) to children in the age that involve us (Staccioli, 1987).

- * Attribuzione delle parti. Pur essendo l'articolo frutto di una riflessione comune ad opera degli autori, si precisa che Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato la stesura del paragrafo n.2. Antinea Ambretti è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n.3. Rosa Sgambelluri è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n.1. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia del 2012 si suggerisce una rivisitazione dell'organizzazione curricolare a partire dal recupero di tutte le forme di gioco e di movimento libero o guidato come occasione volta alla scoperta e costruzione identitaria del sé collettivo e personale. Con tali finalità il "senso del movimento" ha assunto una propria valenza non solo come il prodotto dell'azione integrata e sinergica di recettori sensoriali propri della cinestesia (Berthoz, 1998) ma come fondamento della costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso le relazioni multiformi ed adattive che si instaurano tra il corpo e l'ambiente attraverso percorsi ludiformi. In questa prospettiva, nei documenti ministeriali del 2012 dedicati all'infanzia, assume un valore decisivo la rivisitazione delle modalità di contatto del bambino con la realtà, i suoi diversi codici ludici, compreso quello motorio, mettendo in primo piano l'uso ludico del corpo e il movimento. Questa pluridimensionalità del fenomeno ludico-motorio suggerisce la capitalizzazione delle proprietà didattiche del gioco e del movimento, suggerendo una possibile riprogettazione di itinerari didattici fin dalla scuola dell'infanzia. Tocca perciò alla scuola recuperare questa carenza accogliendo i suggerimenti educativo-inclusivi provenienti dalla psicomotricità, nel tentativo di ricostruire quelle condizioni per conoscere quali forme di gioco siano più adatte (come tematica, come struttura, come possibilità di variazione e trasformazione di regole, come potenzialità di apprendimento) ai bambini nelle età che ci interessano (Staccioli, 1987).

KEYWORDS

Prasseology, psychomotricity, childhood, play, inclusion.
Prasseologia, psicomotricità, infanzia, gioco, inclusione.

1. Educazione ludiforme: il potenziale didattico-inclusivo della psicomotricità

Attualmente la psicomotricità rappresenta una metodologia didattica flessibile, trasversale e pluridimensionale. Essa "...non è un particolare tipo di comportamento o una specifica facoltà - ma- rappresenta un approccio funzionale alla formazione della persona, a partire dall'uso del movimento. I suoi obiettivi, in tal modo, non si definiscono in termini quantitativi, di contenuto delle conoscenze, ma si indirizzano verso l'organizzazione dei meccanismi di acquisizione. Tale forma di educazione, come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività [...]. Questa pedagogia del movimento, non centrata sulla prestazione o sul risultato immediato, mira allo sviluppo della persona nel pieno rispetto delle sue peculiarità ..." (Le Boulch, 1989, p. 15).

Tuttavia, la ricerca psicomotoria si articola in due filoni di studio: quello *cognitivo* e quello *psicodinamico*. Il filone cognitivo a cui fanno riferimento Wallon e Piaget ha per oggetto di studio l'atto motorio finalizzato, ovvero la *prassi* che mette in risalto l'importanza della relazione interpersonale e del dialogo tonico inteso come forma, accettazione e fiducia nell'altro, proveniente dal coinvolgimento corporeo.

Il filone psicodinamico, invece, si riferisce, alla teoria psicoanalitica che si interessa della simbologia del movimento e della relazione corpo- inconscio e trova in Lapierre e Aucouturier i suoi massimi esponenti. Secondo questo approccio, il movimento rappresenta, infatti, un bisogno organico del bambino.

Stando alla visione psicobiologica di Wallon e Duprè, il movimento è, altresì, visto come "...la possibilità di prefigurare le diverse direzioni che potrà prendere l'attività psichica. Le forme che lo spostamento nello spazio può assumere e che hanno importanza nell'evoluzione psichica del bambino sono: la passività, cioè i riflessi d'equilibrio e le reazioni di pesantezza; l'attività, ovvero gli spostamenti corporei attivi, in relazione con l'ambiente esterno [...]; le reazioni posturali che si manifestano nel linguaggio corporeo costituito dai gesti, dagli atteggiamenti, dalle mimiche..." (Giugni, 1986, p. 86).

Nondimeno le emozioni assumono una funzione plastica ed espressiva e si formano dalla postura intesa come costruzione dinamica derivante dal rapporto tra persona e ambiente ed incidono sul tono muscolare. La funzione tonica è, infatti, strettamente collegata alla vita psichica e all'affettività e regola tutte le reazioni della persona.

Una ulteriore indagine sull'educazione psicomotoria viene affrontata da Le Boulch, il quale dimostra che l'educazione della motricità consiste nel disporre le strutture corticali in grado di avere un ruolo affettivo nella risposta motoria ed in questo modo la relazione motoria del bambino con il mondo esterno risulta essere anche intellettuale ed affettiva.

Negli ultimi anni si è fatta similmente strada la connotazione moderna della psicomotricità che riconosce in Aucouturier e Lapierre i due più grandi esponenti, che partendo dalle acquisizioni della psicologia cognitiva di Wallon e Piaget, osservano come i bambini possano acquisire le emozioni in modo globale attraverso il movimento. Essi sostengono che in ambito educativo deve essere attuato un metodo che dia la possibilità ai bambini di vivere le emozioni spazio-temporali e in accordo con Piaget, dichiarano che l'intelligenza si svilupperebbe a partire dall'esperienza senso motoria che costituisce la base dell'intelligenza rappresentativa logico-formale.

Solo poco tempo dopo i due studiosi giungono ad un ripensamento teorico sottolineando dunque "...un nuovo aspetto del movimento -e cioè- la sua dimensione simbolica che trae origine dagli strati più profondi del soggetto, primo fra tutti quello che fa riferimento alla separazione del corpo dalla madre e alla perdita delle funzionalità..." (Sibilio, 2002, p. 33).

Differentemente Lapierre attribuisce alla psicomotricità un valore di natura relazionale, interpretando il concetto di apprendimento sulla base dei vissuti affettivo-relazionali di ciascuna persona, giungendo in questo modo "...al concetto di psicomotricità espressiva in cui il corpo è visto non come un recettore muto ma come essere capace di esprimere significati e produrre segni. Esso è un corpo emozionale che si esprime attraverso stati di tensione e rilassamento tonico..." (Sibilio, 2002, p. 34).

Un importante contributo in ambito educativo ci viene offerto anche da Aucouturier che arriva a sostenere che le attività motorie sono assolutamente influenti nel processo di formazione della persona e del corpo. Difatti la psicomotricità favorisce attraverso il mondo corporeo, la ristrutturazione e lo sviluppo della personalità del bambino, e le sue relazioni e comunicazioni con il mondo che lo circonda.

Il bambino nel corso del primo anno di vita dedica molto tempo alla conoscenza del proprio corpo infatti verso i tre mesi, le braccia e le gambe entrano nel suo campo visivo ed inizia ad osservarli con attenzione. Proprio in questo periodo

egli dimostra, quindi, un grande interesse a guardare e toccare le varie parti del suo corpo che considera ancora come corpi estranei perché non ancora sottoposte al controllo dalla motricità volontaria.

L'inizio della conoscenza del proprio corpo avviene in realtà attraverso l'esperienza che il bambino fa con lo specchio quando dal quarto mese di vita inizia ad interessarsi alla sua immagine, sorridendo e muovendosi alla sua vista.

L'autocoscienza del proprio corpo si compie, quindi, tramite le esperienze di movimento che oltre a realizzarsi per il piacere di muoversi, attivano il controllo motorio ed insieme contribuiscono alla costruzione dell'identità corporea. L'immagine corporea, pertanto, prende forma nella mente del bambino che diventa cosciente delle sue possibilità, ma anche dei suoi limiti.

Tramite l'esperienza corporea il bambino inizia a percepire le distanze che lo separano dagli oggetti e soltanto quando diventa capace di confrontare le proprie azioni e l'effetto che questi hanno sugli oggetti, diventa realmente consapevole del proprio sé corporeo.

Quanto detto fin'ora, ci porta a considerare la psicomotricità una prassi educativa che trova nel contesto didattico la sua ampia applicazione e favorisce l'inclusione degli alunni con disabilità attraverso la strutturazione di contesti di apprendimento didattici efficaci.

Questo ci porta a ritenere che il bambino non porti più con sé, fin dalla nascita, un bagaglio preconstituito di conoscenze, né che egli possa essere modellato o plasmato, ma che abbia piuttosto delle disponibilità genetiche che vanno potenziate.

L'educarsi e l'educare, costituiscono, dunque, il processo di comunicazione che trae la sua origine dal movimento. Il bambino, quindi, entra in rapporto con le altre persone e con gli oggetti mediante il corpo che si muove nello spazio che diventa un campo dinamico dove realizzare se stesso, nell'incontro con gli altri e con gli oggetti dell'ambiente circostante.

Queste relazioni che il bambino instaura con gli altri e con gli oggetti gli permettono di determinare e di porsi davanti ai propri limiti, di affermare i propri bisogni e di realizzare i suoi progetti: per questo è necessario che in un'azione educativa venga valorizzato il concetto di corpo e la sua azione all'interno della realtà.

Il pensiero comportamentista assegna al corpo un ruolo esistenziale di presenza nel mondo, nella strutturazione di modelli logico-categoriali e nella coordinazione delle componenti motorie e tonico affettive.

In questo modo, si arriva a sostenere la stretta relazione tra corpo e sviluppo delle componenti intellettive, tra corpo ed equilibrio affettivo, giungendo a credere, altresì, nella possibilità di porre le basi per una concezione unitaria e dinamica della realtà umana nei suoi molteplici aspetti.

Il corpo diventa così esso stesso vita, un corpo vissuto, un anello di congiunzione dell'io con gli altri e con la realtà degli oggetti, dello spazio e del tempo, un'immagine corporea che costituisce la base della coscienza di sé e della coscienza dell'io.

Diverse sono tuttavia le posizioni di alcuni studiosi a riguardo:

- *Schafer* – per Schafer la rappresentazione del sé può essere definita come un'idea che il soggetto ha della propria persona;
- *Schilder* – secondo Schilder lo schema corporeo appartiene al vissuto percettivo dello psichismo ed è costituito dalla conoscenza e dalla conoscenza e dalla percezione del proprio corpo. Ogni sensazione presuppone una risposta mo-

toria e per questa ragione lo schema corporeo non si deve riconoscere nella risposta motoria ma all'interno della sensazione stessa.

- *Ajuriaguerra* – per Ajuriaguerra lo schema corporeo è un dato costantemente presente che permette la coscienza del nostro corpo come entità statica e dinamica.
- *Le Boulch* – secondo Le Boulch lo schema corporeo può essere considerato come un'intuizione d'insieme o una conoscenza immediata che si ha del proprio corpo.
- *Vayer* – infine per Vayer lo schema corporeo è l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo in relazione ai dati del mondo esterno (Gomez Paloma, 2004, pp. 117-118).

Soltanto nel momento in cui il bambino arriva alla coscienza di essere lui stesso parte dell'ambiente, può riconoscersi come individuo e arrivare così alla differenziazione io-mondo-esterno, e quest'esperienza lo conduce a costruire degli schemi che gli permetteranno di compiere le sue azioni e di proseguire l'esperienza di sé e del mondo.

Occorre, quindi, accostarsi al corpo come una modalità didattica nuova che coinvolge al suo interno i diversi livelli che risultano essere altresì significativi in campo affettivo, cognitivo e sociale. In questo modo l'educazione psicomotoria si propone di fare emergere l'autentica dimensione umana del bambino, leggendola nella sua espressione motoria, tonica e posturale.

L'educazione psicomotoria "...deve quindi rappresentare un intervento psicopedagogico che stimola il bambino attraverso la motricità a controllare i propri vissuti, a conoscere se stesso e l'ambiente circostante, ad apprendere modalità conoscitive e di relazione sempre più adattive..." (Pavese & Paven, 2009, p. 58).

Per programmare un intervento di educazione psicomotoria, non si può non considerare un'analisi della situazione iniziale.

Questa analisi propone, difatti:

- Una "*diagnosi*" dei punti di forza e di debolezza di ogni bambino (anche quello che mostra una disabilità);
- La rivelazione di tutti i fattori che compongono la situazione globale;
- La traduzione delle osservazioni rilevate in progetto di intervento.

Tale studio consiste nell'osservazione attenta dei comportamenti dei bambini in situazione di gioco opportunamente impostate, e permette la rivelazione di tutti gli elementi di carattere psicomotorio. "...L'analisi di questi dati consente l'elaborazione di un *bilancio psicomotorio* che rappresenta l'effettiva situazione iniziale di ciascun bambino che servirà come strumento di verifica di eventuali arresti, progressi o regressioni nel conseguimento degli obiettivi prefissati, sia intermedi che finali..." (Pavese & Paven, 2009, p. 69).

Tuttavia, negli ultimi trent'anni, gli psicomotricisti si sono prefissati i seguenti obiettivi:

- a) *Lo sviluppo del piacere senso-motorio*: il piacere di muoversi, di vivere tutto il movimento attraverso il proprio corpo, correre, rotolare, saltare, ecc. Tutto ciò va a consolidare il proprio schema corporeo, punto di passaggio fondante nell'evoluzione dei successivi processi di acquisizione;
- b) *L'evoluzione e la facilitazione dei processi di comunicazione*: favorire la possibilità di vivere la relazione con gli altri, di essere soggetti attivi di comunicazione, attraverso il movimento condiviso con l'altro, attraverso l'interazione con gli oggetti e riscoprendo la possibilità di movimento nello spazio struttu-

- rato della psicomotricità, sperimentando e utilizzando una comunicazione che procede verso una modalità sempre più evoluta e strutturante;
- c) *Lo sviluppo della creatività*: sviluppare la creatività dei bambini come rottura e superamento delle stereotipie, della ripetitività del movimento e del gioco. Premettere, quindi, di investire lo spazio e gli oggetti con la propria capacità immaginativa e di sviluppare attraverso la sospensione del giudizio e la stimolazione della spontaneità, i processi creativi dei singoli gruppi;
 - d) *Il decentramento e l'apertura al pensiero operatorio*: vivere la relazione con lo spazio, gli oggetti, gli altri, ordinando e organizzando in modo creativo l'ambiente circostante dove il bambino acquisisce le basi della rappresentazione mentale, del pensiero operatorio, della capacità di progettazione ma anche di una maggiore comprensione del proprio vissuto e verso una maggiore apertura che permetterà di comprendere il punto di vista dell'altro.

La psicomotricità rappresenta, dunque, una modalità didattica nuova bastata sull'utilizzo di un linguaggio non verbale, dove il *corpo in movimento*, le sensazioni e le emozioni che emergono, rappresentano il fulcro delle relazioni umane e determinano una realtà educativa ed inclusiva che si può definire una vera e propria esperienza di vita.

In considerazione poi del fatto che la psicomotricità possa rappresentare una interessante proposta educativa, è opportuno tenere conto dell'importanza che ricoprono le attività psicomotorie e più in generale tutte quelle attività di educazione *del e con* il corpo che si rivolgono a tutti gli allievi allo scopo di favorire la loro crescita psicofisica e a migliorare i processi comportamentali, relazionali e cognitivi in un'ottica inclusiva.

Tutto questo può essere però realizzato attraverso gli strumenti che sono propri di un laboratorio motorio, e cioè il *fare* e quindi il costruire con le proprie mani e/o con il corpo, lo *scoprire* attraverso il vissuto diretto e l'*interiorizzare* quanto è stato fatto e quindi scoperto.

La didattica laboratoriale a carattere psicomotorio rappresenta quindi "...l'arte di insegnare in un ambiente di apprendimento destinato alla sperimentazione in ambito scientifico, in cui il soggetto dell'intervento ha un ruolo attivo [...]. Si rivolge agli alunni – con disabilità- con un orientamento mirato al recupero e, soprattutto al potenziamento delle abilità motorie residue contribuendo, con opportune attività, all'equilibrio della vita psichica della persona in una logica di progettazione dinamico-funzionale..." (Sibilio, Gomez Paloma, 2004, pp. 149-150).

Una qualsiasi attività laboratoriale messa in atto, soprattutto se rivolta ad alunni con disabilità, una volta realizzata, dovrà quindi basarsi sulle esigenze, sui tempi, sugli spazi di ciascun bambino.

Questo significa che le attività laboratoriali psicomotorie possono aiutare il bambino con disabilità a conoscere i suoi limiti e a partire da questi per imparare ad usare il proprio corpo, facendo leva sulle funzioni vicarianti. Per consentire tutto questo è altresì fondamentale la funzione che assume il gruppo dei pari, dove il rapporto con i compagni può diventare per la persona con disabilità, un incentivo a migliorarsi senza isolarsi dal contesto in cui si trova e consentendo che ogni intervento venga inserito in progetti laboratoriali integrati con le attività della classe (Sgambelluri, 2014).

La possibilità di operare in maniera concreta e di cooperare insieme agli altri sono premesse che stimolano il soggetto a valorizzare le sue *abilità diverse*, in quanto gli offrono la possibilità di "...potenziare eventuali funzioni vicarianti in un clima socio-affettivo e relazionale particolarmente favorevole..." (Sibilio, Gomez Paloma, 2004, p. 181).

2. Corpo movimento e gioco nell'infanzia: un approccio didattico-prasseologico

Il rapporto della *Concession de la Rénovation de la Pédagogie* per la scuola elementare sosteneva che "...l'educazione psicomotoria deve essere considerata nella scuola elementare come un mezzo educativo fondamentale. Essa condiziona ogni apprendimento prescolare e scolastico, che non può essere condotto a buon fine, se il fanciullo non ha preso coscienza del proprio corpo, della lateralizzazione, della capacità di situarsi nello spazio, della padronanza del tempo e se non ha acquisito una sufficiente abilità ed una coordinazione dei propri gesti e dei movimenti. L'educazione psicomotoria deve essere privilegiata fin dalla più tenera età, accogliendo in pieno quelli che erano gli auspici del *Terzo Tempo Pedagogico*, quale quadro nel quale tradurre il rinnovamento dei metodi di insegnamento (Le Boulch, 2003).

L'esperienza vissuta attraverso il corpo è fondamentale per lo sviluppo cognitivo, affettivo e socio-relazionale di ogni bambino ed è, quindi, fondamentale che i bambini possano muoversi, correre, camminare, saltare, strisciare, spostare, afferrare, lanciare, schivare, perché l'organizzazione del movimento ha origine a partire dall'attivazione integrata delle funzioni senso-percettive che si organizzano in relazione alla corporeità, allo spazio, al tempo, agli oggetti, ai soggetti, in reciproca combinazione.

Sul piano didattico-educativo diventa indispensabile insistere sulla necessità dell'esperienza; molto dipende dalla sua qualità. Un'esperienza è valida solo quando porta alla percezione di connessioni o successioni e acquista valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ha un significato.

In area pedagogica non è possibile confondere educazione con esperienza; tuttavia, è possibile affermare che ogni esperienza è una forza propulsiva che nasce da una specifica situazione, all'interno della quale i fattori della continuità e dell'interazione costituiscono un'attività dinamica che può dare valore educativo all'esperienza stessa articolandosi tra di loro. Il concetto di esperienza, pur non essendo equivalente a quello di educazione, permane, anche nell'analisi deweyana, un concetto centrale sia al sistema evolutivo sia al sistema educativo (Frauenfelder, Santoianni, 2002).

Dal momento che il bambino "...riorganizza in modo dinamico ed individuale l'esperienza in cui si trova immerso..." (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 14) il gioco simbolico su cui si fondano i processi di metaforizzazione della realtà descrive in pieno il potenziale dell'esperienza corporea nel rendere significativi gli apprendimenti, perché è soltanto facendo e manipolando che il bambino impara e il corpo, in tutte le sue espressioni, diviene uno strumento utile per l'insegnamento, difatti come afferma Piaget "...la conversazione col soggetto è molto più sicura quando ha luogo in occasione di esperienze effettuate con materiale adeguato e quando il bambino, invece di riflettere a vuoto, agisce prima, e non parla che delle proprie azioni. L'intelligenza è un sistema di operazioni [...] L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici..." (Piaget, 1927, p. 31).

È essenziale, dunque, favorire giochi che, come sottolinea Melania Klein, rappresentino l'equilibrio tra il mondo interiore e quello esteriore e che possano coinvolgere totalmente il fanciullo.

Il bambino gioca mimando scene della vita quotidiana, parla facendo evoluzioni, canta danzando o comincia a danzare e poi canta e contemporaneamente esprime la sua affettività ed esercita la sua intelligenza, perché già a 4-5 anni, come

sostiene Freinet, il bambino possiede una somma di conoscenze e tecniche accumulate attraverso un'esperienza, la cui portata è considerevole.

L'attività di gioco è dispendio di energia, uso del corpo, della mente e del cuore per realizzare e vivere una fantasia, una costruzione, una prova di coraggio; rappresenta la risposta più immediata al bisogno di esplorazione e alle curiosità, più o meno dichiarate, riferite a sé stessi, a cose, a persone e fenomeni considerati singolarmente o in relazione reciproca. Esso assolve a diverse funzioni quali il rafforzamento, la destrezza, il controllo dei movimenti, la consapevolezza e l'uso accorto delle energie, la termoregolazione autonoma e infine sollecita effetti positivi sulle performance cognitive. Attraverso il gioco il bambino progetta, crea, distugge e ricostruisce in un susseguirsi continuo di azioni che lo inducono, di volta in volta, a provare emozioni diverse, spesso contraddittorie, ma indispensabili al proprio sviluppo psicofisico (Palumbo, 2016).

A partire dal gioco, quale esercizio di schemi che vengono messi in atto per il piacere funzionale connesso a questo esercizio (Piaget, 1972) il bambino passa poi, pian piano, al gioco motorio, che inizia nella prima infanzia, raggiunge picchi elevati nell'età scolare e declina nell'adolescenza.

Attraverso il gioco motorio e tutti gli schemi motori del correre, saltare, inseguire, arrampicarsi, ecc. si innescano azioni motorie, cioè, si stabiliscono ineludibili relazioni reciproche tra le funzioni motorie, cognitive, emotivo-affettive e sociali, al punto che le varie esperienze motorie, attraverso l'espressività corporea, il gioco, lo sport, divengono fattori di mediazione per lo sviluppo dei processi mentali, delle emozioni e delle relazioni interpersonali (Colella, 2016).

Nel momento in cui un'esperienza ha esiti positivi in seguito ad alcuni tentativi, si genera un'eco di potenza e l'individuo avverte il bisogno di ripetere l'atto riuscito fino ad automatizzarlo (Freinet, 1968).

I giochi senso-motori gettano le fondamenta dell'identità corporea personale, proseguendo per tutta l'infanzia e concorrono a strutturare quella globalità, che fa superare le sensazioni di frammentazione corporea delle prime fasi di vita. Il gioco senso-motorio è l'espressione più diretta del crescere del bambino, l'innata tendenza a muoversi dell'organismo umano che obbedisce al determinismo genetico, già presente nella vita intrauterina, che concorre alla formazione della sensazione e del fantasma di diffusione e crescita, che al momento della nascita stimolerà e guiderà il bambino nella ricerca del movimento (Vecchiato, 2007).

Con i giochi motori e con le attività espressive il bambino sarà posto in una situazione di ricerca, che a partire dall'esperienza vissuta del corpo lo condurrà attraverso aggiustamenti progressivi, alle scoperte di nuove prassie, assicurando una disinvoltura globale del corpo in relazione *all'ambiente di azione*.

Muovendosi e giocando ciascun bambino diventa protagonista del proprio mondo interiore (Bruner, 2001) ed esteriore, attivandosi nella scelta e selezione di controllo ed armonizzazione di uno o più movimenti sia in termini di efficacia che di continuità.

L'infanzia, caratterizzata da specifiche fasi dei processi di maturazione funzionale e di sviluppo psicomotorio, si configura come un periodo nel quale possono essere realizzati alcuni compiti motori, in quanto ogni esecuzione motoria si lega anche alla possibile "... *capacità funzionale (maturità funzionale) degli organi di controllo del movimento...*" (Meinel, 1999, p. 243) di recepire, elaborare e trasmettere informazioni provenienti dall'ambiente sviluppando la propria funzionalità in relazione alla tipologia di esperienze diversificate stimolando i "... *presupposti morfologici e funzionali esistenti nell'organismo e nei suoi sistemi di organi...*" (Meinel, 1999, p. 243) favorendo la composizione di un vero e proprio corredo motorio tramite informazioni di ritorno.

Il movimento del bambino, considerato nelle sue diverse espressioni esecutive, è infatti il prodotto di un adattamento fondato su un equilibrio tra accomodamento e assimilazione identificabile, "...con la coordinazione stessa delle azioni..." (Le Boulch, 1981, p. 141) che consentono di poter agire sull'ambiente e "...poterlo trasformare con risultati essenziali..." (Le Boulch, 1981, p. 141).

Qualsiasi manifestazione corporeo-ludico-motoria è, espressione delle caratteristiche intersoggettive dell'esecutore consentendo: *to explore knowledge* (Koschmann, LeBaron, 2002); *to recall more details* (Goldin-Meadow, et al., 1999) *to create mental representations to retain concepts, to organize spatial information for verbalization* e *to construct inter-subjectivity* (Nathan et al., 2007).

Il corpo in movimento, prima di essere una modalità naturale di relazione con il mondo, è quindi la traccia tangibile della relazione tra azione e significato, una forma espressiva dinamica che è capace di dare senso agli atteggiamenti ed ai comportamenti della persona (Schilder, 1986).

In questa prospettiva, l'attenzione alla corporeità in movimento, si pone come una possibile ed originale modalità potenzialmente efficace per comprendere tutti gli aspetti dello scambio comunicativo, non solo quelli semantici, determinando le condizioni di una vera grammatica e sintassi del corpo capace di superare le barriere imposte dai codici socio-relazionali.

3. La prasseologia motoria: suggestioni per una didattica del movimento nell'infanzia

Lo studio e l'analisi delle attività di gioco e movimento nel periodo infantile, ha costantemente sollecitato riflessioni scientifiche di ampio respiro (Meinel, 1999) sul potenziale di educabilità (Frauenfelder, Santoianni, 2002) delle attività ludico-motorie come mezzo primario e fondamentale di relazione psicofisica con l'ambiente, di conoscenza e di espressione affettiva, riportando l'attenzione su una *fisionomia* delle attività di movimento alleggerita degli aspetti puramente tecnici e performativi volti alla mera costruzione di abilità motorie. L'affermazione di nuovi significati legati alle possibili relazioni tra corpo, gioco, movimento in chiave didattico-educativa introdotta da approcci scientifico-disciplinari plurimi e diversificati, ha contribuito alla ridefinizione della corporeità del gioco e del movimento rinviando le attuali disposizioni scolastiche ministeriali vigenti (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione, 2012), alla specificità di tre dimensioni formative che definiscono la relazione tra movimento e processi educativi secondo:

- La conoscenza del movimento (*about movement*);
- La conoscenza nel movimento (*in movement*) che rinvia ai saperi esperienziali elaborati durante il movimento;
- La conoscenza attraverso il movimento (*through movement*) che è legata all'acquisizione di competenze trasversali attraverso l'azione motoria (Arnold, 1988).

La corporeità in movimento, nelle sue forme ludico-espressivo-comunicative, rappresenta, infatti, la prima ed efficace *forma di educazione* che "...come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività..." (Le Boulch, 1981, p. 15) sollecitando l'acquisizione di prerequisiti indispensabili per accedere gradualmente a forme più mature di abilità e competenze fisiologiche cognitive e sociali.

Questa pluridimensionalità evolutiva è espressa fin dalla nascita dalla messa in atto di un vero e proprio corredo motorio che evolve in relazione sia ad aspetti anatomo- funzionali correlati allo sviluppo psicomotorio (Piaget, 2000) che ad aspetti socio-culturali definiti dal contesto e dalle relazioni educative in esso ingeneranti e presenti (Lagardera, Lavega, 2003).

In ciascun gioco motorio si esprime, la combinazione di un tutto un complesso di *criteri* che regolano lo svolgimento di un'azione. Stando alla visione di Parlebas si tratterebbe di qualcosa di più di una semplice sequenza di manifestazioni osservabili ma di condotte motorie: "*...a organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa...*" (Parlebas, 1999, p. 22).

La condotta è un *comportamento motorio* portatore di significato, è "... investita di senso vissuta in modo conscio o inconscio dalla persona che agisce..." (Ferretti, 2008, p. 31).

Rispetto ad un apparente riduttivo interesse per l'azione motoria come risposta fisiologicamente determinata a fronte di uno stimolo, la visione introdotta dalla prasseologia, definita scienza delle condotte motorie (Lavega, 2007) evidenzia la relazione tra azione e ambiente circostante mettendo in relazione sollecitazioni ambientali con risposte motorie afferenti al corredo motorio di ciascuno.

La motricità come prerequisito di accesso al circostante si compone di elementi strutturalmente definiti e culturalmente determinati. In altre parole giocando e muovendosi ogni bambino mette in atto non una semplice risposta motoria, ma azioni selezionate e revisionate all'occorrenza.

Ogni attività motoria, sia essa di carattere ludico e-o motorio, va interpretata 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. In altre parole le azioni compiute durante un gioco o uno sport sono degli elementi che compongono una vera e propria grammatica chinesologica (Ambretti, 2017).

Scopo della prasseologia motoria non è, dunque, dare importanza solamente all'azione motoria, ma *scavare* più in profondità per cogliere e comprendere *il significato del vissuto* di chi agisce.

L'infanzia, in particolare, per essere adeguatamente osservata in tutti i suoi aspetti, deve essere letta a partire dal corpo e dalle sue plurime e diversificate manifestazioni, cosicché il bambino "*...riorganizza in modo dinamico ed individuale l'esperienza in cui si trova immerso...*" (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 14).

Per Parlebas (Parlebas, 1981) e Lavega (Lagardera, Lavega, 2003) vi è una puntualizzazione da fare a proposito della importanza della esperienza motoria infantile, indicatore diverse dimensioni della personalità, che si suddividono in:

- Dimensione biologica, ovvero tutto quello che riguarda il fisico (velocità, forza, mobilità, resistenza);
- Dimensione cognitiva, ossia tattica, tecnica, coordinazione, e tutto quello che riguarda le capacità cognitive e sensoriali, dimensione affettiva, che si riferisce in particolare modo alle emozioni e alla motivazione;
- Dimensione socio-relazionale, che riguarda il rapporto sociale con i compagni, ed infine dimensione espressiva, che riguarda la capacità di trasformare la motricità in linguaggio (parlare con il corpo).

Diventa fondamentale nel periodo infantile intervenire didatticamente con "... un approccio funzionale alla formazione della persona, a partire dall'uso del movimento..." (Le Boulch, 1989. p. 15).

Le attuali suggestioni provenienti dalla prasseologia motoria sollecitano l'insegnante a soffermarsi "...non su una semplice ripetizione automatica del movimento..." (Meinel, 1999, p. 275) ma su una personale elaborazione di informazioni sensorie.

Vale la pena di ricordare che la dimensione corporea in quanto realtà polisemica, come direbbe Gardner:

"...è il ricettacolo del senso individuale del Sé, dei propri sentimenti e aspirazioni più personali, oltre che quell'entità a cui altri rispondono in un modo speciale a causa delle loro qualità unicamente umane. Fin dall'inizio, l'esistenza di un individuo come essere umano incide sul modo in cui altri lo trattano, e molto presto l'individuo perviene a considerare il suo proprio corpo come speciale..." (Gardner, 2004, p. 257).

Le ricerche di Parlebas in tal senso sollecitano una diversa attenzione alla corporeità e al movimento, soprattutto, tendono a far acquisire all'azione motoria uno statuto scientifico, per cui si osserva la condotta motoria, si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte ecc.) anche il significato del vissuto che gli è direttamente associato (intenzioni, percezioni, immagini mentali, progetti, frustrazioni ecc.).

In quest'ottica, appare riduttivo descrivere solo il movimento "...poiché tiene conto del prodotto e non dell'agente produttore..." (Ferretti, 2008, p. 15).

In particolare, se si accosta alla didattica la funzione educativa del movimento, diviene indispensabile centrare l'attenzione sul movimento secondo l'interpretazione prasseologica:

"...la notion de mouvement renvoie à un énoncé gestuel, la conduite motrice à une énonciation, c'est à dire à une production accomplie par une personne précise dans des conditions concrètes d'un contexte daté et situé; dans le premier cas on met l'accent sur le produit, dans le second sur l'agent producteur, sur la personne agissante insérée dans une histoire..." (Parlebas, 1981, p. 28).

Sembra necessario accogliere sul piano didattico-educativo la sollecitazione proveniente dalla prasseologia motoria per poter interpretare il movimento in chiave educativa da una angolatura diversa.

A tal proposito, Parlebas, non ha dubbi nel ritenere che: "...a distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el motricista se ve obligado a elegir. Y antes de perderse en pseudorefinamientos didácticos de interés secundario, es necesario que considere los grandes tipos de prácticas que podrá poner al servicio de su proyecto pedagógico (...) Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices" (Parlebas, 1999, p. 164).

Dal momento che, il comportamento umano si manifesta per gran parte attraverso il movimento, si può essere tentati di affermare che tutto è condotta motoria, ma non tutte le azioni che vengono compiute da un soggetto entrano nelle categorie delle condotte motorie.

Le competenze dell'insegnante, sia esso generalista o specialista che operi nel settore prescolastico, medio o medio superiore, non dovranno pertanto essere essenzialmente quelle di conoscere nel dettaglio il gioco, le sue varianti, gli aspetti tecnici e le regole. L'insegnante dovrà avere delle competenze relative alle varie

dimensioni della personalità e del comportamento dell'allievo, per poter inserire attività adeguate nella sua programmazione. Da questo punto di vista le docenti della scuola dell'infanzia sono privilegiate ed avvantaggiate in quanto già operano in una concezione educativa globale; la pedagogia delle condotte motorie dovrebbe tuttavia poter offrire loro degli stimoli e degli strumenti specifici per orientare l'osservazione e per «sfruttare» al meglio le informazioni che provengono osservando il bambino giocare (Ferretti, 2008).

Gli insegnanti, dunque, devono partire dall'analisi dei presupposti motori che si riflettono nelle "...attività di gioco, corporeità e movimento nelle abilità di movimento già esistenti..." (Meinel, 1999, p. 35).

In particolare, lo sviluppo delle capacità e abilità motorie sollecitato dalle attività ludico-motorie e corporee avviene in chiave naturale, "...tramite l'esperire di schemi posturali e motori che vengono adattati a molteplici situazioni-gioco..." (Casolo, 2011, p. 122).

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, ripetere, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi (Indicazioni Ministeriali per il curricolo scuola infanzia e primaria, 2012).

Dal momento che le azioni motorie che spontaneamente si mettono in atto durante i giochi sono rappresentative delle caratteristiche di ciascun alunno: "... todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz etc. (...) cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices..." (Parlebas, 1999, p. 173).

Fatta salva la peculiarità dell'attività motoria normalmente messa in campo nella scuola d'infanzia italiana, le attività ludico-motorie possono contribuire positivamente al miglioramento delle proposte didattiche dal punto di vista qualitativo, esaltando:

- Spontaneità;
- Creatività;
- Socializzazione;
- Rispetto per regole di gioco (dal momento che si basano prevalentemente su regole semplici);
- Rispetto per il gruppo di appartenenza.

Pertanto, attraverso proposte operative semplesse (Sibilio, 2012) è possibile, fin dal primo anno della scuola d'infanzia, coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro, inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea. Tra i vari traguardi indicati nei documenti ministeriali, vi è il riferimento allo sviluppo degli schemi motori a corredo di una evoluzione psicofisica che si matura durante un percorso scolastico che comincia all'età di 3 anni con la scuola

dell'infanzia. Durante questo delicato periodo di vita e scolastico, si sollecita l'acquisizione di apprendimenti motori via via sempre più complessi per cui la motricità rappresenta un momento essenziale in cui la corporeità si arricchisce di significati comunicativi ed espressivi che contribuiscono al raggiungimento dell'autonomia dell'alunno personale e sociale.

Da qui la necessità di definire proposte didattiche strutturate in relazione al principio semplice della deviazione (Sibilio, 2014), per consentire al docente di sollecitare la consapevolezza della corporeità e delle relative condotte motorie del bambino, scegliendo contesti mutevoli e condizioni diversificate nell'ambito delle "...attività ludico-motorie consentendogli prima di tutto di rappresentare meglio la policromia dell'esperienza esistenziale..." (Mariani, 2003, p. 70).

Per concludere oggi è "...assolutamente necessario che l'intera società si ricordi del bambino e dell'importanza che esso ha..." (Montessori, 2007, p. 302) e che si offrano delle opportunità didattico educative adatte alle sue esigenze formative spaziando dalle sue necessità evolutive psicomotorie a quelle socio-culturali per direzionare l'azione educativa ad un'infanzia che si faccia "...regola e meta-regola del nostro presente e del nostro stesso costruire futuro..." (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 70).

La questione è ancora problematica perché alle enunciazioni di principio sull'importanza di valorizzare modalità differenti e alternative dell'educare corrispondono ancora modelli di intervento centrati sul ruolo dell'educazione formale. Il superamento di tale situazione richiederebbe sul piano didattico una adeguata attenzione in ordine a tutti i piani di formazione della persona. Appare indispensabile una lettura del movimento in chiave prasseologica (Lagardera, Lavega, 2003) per orientare i docenti ad una possibile rivisitazione delle piste percorribili dagli alunni di ciascun ordine e grado.

Riferimenti bibliografici

- Ambretti, A. (2017). *Corpo, movimento e giochi popolari: dimensione educativa e specificità didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Arnold, P. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press
- Berthoz, A. (1998). *Il Senso del movimento*. London: McGraw-Hill Companies.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Colella, D. (2016). *Corporeamente: percezione, azione e apprendimento*, in M. Sibilio, F. D'Elia (a cura di), *Didattica in movimento*. Napoli: Liguori.
- Ferretti, E. (2008). *Giochi socio motori*. Canton Ticino: Centro didattico cantonale
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative*. Napoli: Liguori.
- Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensile appliquée à l'éducation*. Francia: Paperback.
- Gardner, H. (2004). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Giugni, G., (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: SEL.
- Goldin-Meadow, S., Kim, S. Singer, M. (1999). What the teacher's hands tell the student's mind about math. *Journal of Educational Psychology*, 91(4).
- Gomez Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*. Napoli: Guida Editore.
- Koschmann, T., LeBaron, C. (2002). Learner articulation as interactional achievement: Studying the conversation of gesture. *Cognition and Instruction*, 20(2).
- Lagardera, F., Lavega B. (2003). *Introduccion a la Praxiologia Motriz*. Barcellona: Editorial Paidotribo.
- Lavega, P. (2007). *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Ediciones de la Universitat de Lleida, Leida.
- Le Boulch, J. (2003). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.

- Le Boulch, J.(1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Edizioni scolastiche. Milano: Unicopli.
- Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Armando editore.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli
- Meinel, K.(1999). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione, 2012.
- Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia*, gli elefanti saggi. Opere di M. Montessori. Milano: Garzanti (quarta ristampa).
- Nathan J. M., Eilam, B., Kim, S., (2007). To Disagree, We Must Also Agree: How Inter subjectivity Structures and Perpetuates Discourse in a Mathematics Classroom. In *The Journal Of The Learning Sciences*, 76(4), 523-563. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Palumbo, C.(2016) *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parlebas, P. (1999). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris.
- Pavese, A., Paven, B., (2009). *Quale psicomotricità?* Pisa: Edizioni del Cerro.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino:Einaudi.
- Piaget, J.(1972). *La formation du symbol chez l'enfant, Delachaux et Niestlè*, Neuchâtel, 1945 (trad. it. La formazione del simbolo. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J.(1927). *La causalità physique chez l'enfant*. Felix Alcan
- Schilder, P. (1986). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Sgambelluri, R.(2014). *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M.(2012). *La dimensione semplice dell'agire didattico*, in Sibilio, M. (ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuove scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa.
- Sibilio, M., Gomez Paloma F. (2004). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2002). *Il gioco e le attività motorie ludico sportive*. Lecce: Pensa.
- Staccioli, G.(1987). *Se si gioca bisogna saper giocare*. Torino: Da "Bambini" n°1.
- Trisciuzzi, L., Cambi,F.(1989). *L'infanzia nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando.